

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

М.Ю. Крапивина

**ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
УНИВЕРСИТЕТСКОЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Монография

Рекомендовано к изданию Ученым советом Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет»

Оренбург
2011

УДК 378.016:81
ББК 74.58+81
К 78

Рецензенты

профессор, доктор педагогических наук Н.С. Сахарова
профессор, доктор педагогических наук Н.В. Янкина

Крапивина, М.Ю.
К Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению в современных условиях университетской лингвистической подготовки : монография / М.Ю. Крапивина. ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 158 с.
ISBN

В монографии рассматриваются теоретические и практические аспекты, обеспечивающие эффективность процесса обучения студентов университета иноязычному общению в сфере будущей профессиональной деятельности. Анализируются результаты дидактических исследований проблем, возникающих в процессе педагогического взаимодействия в лингвистической подготовке студентов. Характеризуются технологические аспекты процесса обучения, обосновываются педагогические условия реализации проблемы в учебном процессе

К

УДК 378.016:81
ББК 74.58+81

ISBN

© Крапивина М.Ю., 2011
© ОГУ, 2011

Содержание

Введение.....	5
1 Теоретические предпосылки обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению.....	6
1.1 Профессионально-ориентированное общение как педагогический феномен.....	6
1.2 Сущностные характеристики процесса обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению.....	22
1.3 Специфика процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению на основе имитационно-моделирующей технологии.....	36
1.4 Технологическая модель обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению.....	45
2 Опытно-поисковая работа по обучению студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению.....	57
2.1 Анализ содержания и результатов констатирующего эксперимента.....	57
2.2 Учебно-методическое обеспечение процесса обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению.....	71
2.3 Динамика процесса обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению.....	97
Заключение.....	114
Список использованных источников.....	117
Приложение А Анкета для проведения констатирующего эксперимента при обучении иноязычному профессионально - ориентированному общению ...	141
Приложение Б Анкета для выявления барьеров в иноязычном профессионально-ориентированном общении на занятиях (промежуточный срез).....	144
Приложение В Анкета для выявления рефлексивной оценки достижений	

студентов в сфере иноязычного профессионально-ориентированного общения на заключительном этапе обучения (итоговый срез).....	145
Приложение Г Лингводидактическая лаборатория (Факультет Филологии). Подпрограмма работы модуля «Проектирование технологий обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов университета».....	146
Приложение Д Комплексная оценка качества языковой подготовки студентов неязыковых вузов	149
Приложение Е Примеры моделей ситуаций ПОО	152
Приложение Ж Интернет-экзамен в сфере профессионального образования ...	153

Введение

Ключевой проблемой современной системы высшего профессионального образования является подготовка социально-активной, профессионально-компетентной личности. В условиях конкуренции на рынке труда возрастает востребованность выпускников вузов, способных продуктивно осуществлять профессиональное общение на самых различных уровнях, в том числе на языках международного общения.

Выпускники российских вузов, обладая высоким уровнем профессиональных и научных знаний, испытывают значительные трудности равноправного вхождения в иноязычную профессиональную среду, что вызвано незнанием этики профессионального общения; неумением пользоваться профессиональной терминологией, корректно и доказательно отстаивать свою точку зрения, коллегиально обсудить и прийти к решению профессиональной задачи. В то же время, именно выпускники вузов неязыковых специальностей задействованы в первую очередь в интенсивном международном профессиональном общении и нуждаются в целенаправленной подготовке к нему.

Изменение характера востребованности иностранного языка привело к изменению требований к лингвистическому образованию в неязыковом вузе. В последние годы перед высшей школой ставится задача не только обучения чтению и пониманию литературы по специальности, но также и устному общению на иностранном языке. Таким образом, иноязычное профессионально-ориентированное общение приобретает всё большую ценностную значимость для студентов университета.

1 Теоретические предпосылки обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению

1.1 Профессионально-ориентированное общение как педагогический феномен

На современном этапе роль обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в структуре высшего образования и будущей профессиональной деятельности студентов, их самоопределении и самореализации находит своё отражение в исследованиях О.А. Артемьевой, Л.Е. Алексеевой, М.Л. Вайсбурд, М.А. Доможировой, И.В. Зайцевой, О.Н. Исаевой, Г.С. Кочминой, З.И. Конновой, Ю.В. Лопатиной, С.В. Моториной, М.В. Мазо, П.И. Образцова, Н.С. Сахаровой, В.М. Селезнёвой, Ю.И. Турчаниновой, G. Crosling, I. Ward. Тем не менее, в учебных программах неязыковых вузов по иностранному языку нечётко обозначены особенности, технологии и условия обучения данному типу общения, что препятствует обеспечению гарантированного результата обучения, а именно, подготовке специалиста, активно владеющего профессиональным общением.

Концепция развития личности в деятельности и общении разрабатывалась К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Андреевым, Л.С. Выготским, А.Н. Ксенофоновой, В.Г. Рындак, Л.В. Щерба, Г.И. Щукиной.

Концепция лингвистического образования представлена в работах И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, П.И. Образцов, Е.И. Пассов, Н.С. Сахарова, С.Г. Тер-Минасова, В.Л. Тёмкина, И.И. Халеева, R. Beaugrande, K. Nayriye, G. Yule.

Философские идеи общения как многоаспектного понятия рассматривали авторы Б.С. Гершунский, М.С. Каган, И.С. Кон.

Социально-психологические основы теории общения были разработаны Б.Г. Ананьевым, А.Г. Асмоловым, П.Я. Гальпериним, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, А.Н. Леонтьевым, Б.Ф. Ломовым, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейном.

Вопросы педагогического взаимодействия в процессе общения нашли отражение в исследованиях Ш.А. Амонашвили, В.А.Кан-Калика, А.В.Мудрика, У. МакКичи.

Идеи аксиологизации высшего профессионального образования обоснованы Т.К. Ахаян, А.И. Кирьяковой, Г.А. Мелекесовым.

Технологические аспекты педагогического процесса исследовали В.А. Загвязинский, В.В. Гузеев, В.М. Монахов, Е.С. Полат, М.В. Чошанов, Д.В. Чернилевский, Н.Е. Щуркова, М. Холл, G. Brown, A. Eaton.

Теорию моделирования и программно-целевого проектирования учебного процесса рассмотрели Ю.М. Жуков, Е.С. Заир-Бек, Н.В. Талызина, М.В. Кларин, Е.А. Крюкова, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов, А.И. Уман, А.В. Хуторской, В.А. Штофф.

Дидактические аспекты обучения в контексте вузовской подготовки были изучены А.В. Коржуевым, М.И. Махмутовым, П.И. Пидкасистым, В.В. Сериковым, М.Н. Скаткиным, В.А. Слостениным, С.Д. Смирновым.

Анализ литературы по теме исследования выявил неоднозначность подходов к рассмотрению общения как особого феномена и процесса.

Философия, психология, педагогика, социология, лингвистика стремятся объяснить процесс коммуникации и проследить пути, по которым происходит передача информации между индивидами, группами, поколениями.

Потребности современного общества, его духовной и материальной сфер делают проблему общения чрезвычайно актуальной. Без соответствующего развития форм общения практически невозможны такие области человеческой деятельности, как воспитание, образование, здравоохранение, наука, искусство, политика, идеология и др. В связи с этим выдвигается задача систематизации и накопления достоверных знаний по вопросам общения, прогнозирования потребностей людей в новых его видах [227; 99; 143].

Важность общения для формирования общности людей, передачи опыта поколений, а значит и получения образования отмечает Б.М. Бим-Бад. Общежитие складывается из своих элементов и поддерживается двумя средствами: общением и

преемственностью. Чтобы стало возможно общение между людьми, необходимо что-либо общее между ними. Это общее возможно при двух условиях: чтобы люди понимали друг друга и чтобы нуждались друг в друге, чувствовали потребность один в другом. Так создается взаимодействие людей, возможность воспринимать и сообщать действие. Благодаря обмену действиями отдельные лица, обладающие разумом и волей, становятся способными вести общие дела, смыкаться в общества [29].

Вступая в контакт с другими людьми, мы далеко не всегда осознаем, что пользуемся при этом знаками - единицами условного кода, языка, дошедшего до нас из глубоких веков, коммуникативного орудия, тысячелетиями создававшегося огромными творческими коллективами - народами и расами.

Непреходящее значение слова для человеческой жизнедеятельности определяется его двойной функцией. Оно и средство контакта, и орудие сложной мыслительной деятельности.

Практика свидетельствует о возрастающем значении речевых коммуникаций в условиях усложнения производственных контактов людей, в процессе взаимоотношений руководителей и подчиненных, личности и коллектива. Такие качества руководителя, как способность к проблемному мышлению, преодолению элементов консерватизма, к аналитическому анализу, оперативному приему и передаче информации, к принятию оптимальных решений, неотделимы от его умения выражать свои мысли. Для правильного выражения мысли с помощью слова необходимо внимательно следить за гармоничным соединением в слове функции общения и обобщения, коммуникации и мышления [171; 176; 190; 194; 201].

Вместе с тем, по мнению А.А.Бодалева, характеризуя общение как особый вид деятельности, необходимо также видеть, что без него не может происходить полноценное развитие человека и как личности, и как субъекта деятельности, и как индивидуальности [31].

Данное положение находит своё подтверждение в историко-педагогическом наследии. Подробный анализ работ исследователей XIX – XX веков позволил

выявить основные идеи о роли общения в процессе личностного развития человека.

(таблица 1)

В 60-70-х годах изучение общения концентрируется на рассмотрении проблем межличностного общения. А.А. Бодалев, Б.Ф.Ломов и их ученики рассматривают общение как обмен знаковыми системами и соотносят общение с теорией отражения [31; 150].

Таблица 1 - Роль общения в развитии личности (онтология основных положений)

Умственное развитие	Развитие психических качеств	Средство воспитания	Развитие речи
1	2	3	4
Добролюбов Н.А. Выражение логики (с ранних лет), аналогии, умение классифицировать, составление понятий, умозаключений	Пирогов Н.Н. Развитие воображения – быть и казаться	Менделеев Д.И. - взаимное воспитание, - практические жизненные навыки, - воспитание общественника, - познание народной мудрости	Пирогов Н.Н. Упражнения в языке и способе выражать отчетливо мысли
Ушинский К.Д. Общение – умственный труд	Каптерев П.Ф. Развитие мышления, умение правильно мыслить	Ушинский К.Д. Способ передачи опыта духовной жизни поколений, развития духа	Каптерев П. Развитие умения говорить
Менделеев Д.И. Упражнения ума, исключаящие его односторонность		Каптерев П.Ф. - умственно-нравственное воспитание, - воспитание главной черты педагогического идеала – человека-общественника	

На современном этапе каждая наука рассматривает определенные аспекты общения. Но при этом можно выявить некоторые общие стороны в изучении данного явления:

- общение - это триединый процесс, включающий в себя коммуникацию, интеракцию и перцепцию;
- процесс общения ориентирован на личность и проявляется в системе субъект-субъектных отношений;
- общение трактуется как взаимодействие, имеющее деятельную основу;
- общение - это целенаправленная система речевых актов [194; 139; 143; 9; 66; 176; 68; 99].

Таким образом, анализ социальных, философских, психологических работ, посвященных общению, свидетельствуют об особом междисциплинарном статусе его как объекта исследования.

Для того чтобы подойти к вопросу об обучении профессионально-ориентированному общению, необходимо, прежде всего, рассмотреть понятия «общение» и «коммуникация», «профессиональное общение» и «деловое общение», поскольку очень часто они взаимозаменяются.

В одних энциклопедических словарях и справочниках слова «общение» и «коммуникация» рассматриваются в качестве синонимов. Будучи основным понятием, «коммуникация» определяется как взаимный процесс передачи и обмена информацией между людьми при выполнении ими познавательно-трудовой деятельности [255].

Философский энциклопедический словарь противопоставляет «общение» и «коммуникацию» по признаку «личное vs. социальное». В качестве дополнительных значений за «коммуникацией» закрепляется такое значение, как «процесс социального взаимодействия», а за «общением» - «личная необходимость индивидов друг для друга» [230, с.270, 433]. Можно констатировать, что общение наделяется характеристиками межличностного вербального взаимодействия, а коммуникация – информационного обмена в обществе.

Широко распространён взгляд на понятие «общение» как на процесс, включающий в себя коммуникацию, интеракцию, перцепцию. Коммуникация в социально-психологическом смысле - это процесс передачи информации от отправителя к получателю, предполагающий понимание и обратную связь. Интеракция - это организация взаимодействия между людьми, предполагающая взаимные изменения. И, наконец, перцепция - процесс восприятия, способствующий взаимопониманию участников общения. Эти три основных компонента определяют вид и форму речевой деятельности, обслуживающей использование адекватных языковых и неязыковых средств общения и способов их ранжировки [176; 174].

Психолог Е.П. Ильин раскрывает понятие общения как частный вид коммуникации, которая представляет собой взаимодействие (связь) двух систем, в ходе которого от одной системы к другой передается сигнал, несущий информацию [95]. Мы также придерживаемся положения о том, что понятия «коммуникация» и «общение» могут рассматриваться как синонимы только тогда, когда речь идёт об информационном обмене отношением собеседников к событиям, жизненным опытом и поведенческими актами. При этом коммуникативные акты представляют лишь один из аспектов общения, который обеспечивает приём-передачу знаний об обсуждаемых событиях. Когда доминанта смещается на восприятие собеседниками друг друга, на проникновение в замыслы друг друга, на взаимную оценку личностных качеств, начинают выступать два других аспекта – перцептивный и интерактивный.

Мы видим, что онтологическая природа речевого общения имеет сложный двойственный характер. Она обусловлена тем, что речевое общение определяется факторами двух родов: внешними (социальными) и внутренними (психофизическими).

Соотношение опосредованного общения и деятельности можно рассматривать двояко. С одной стороны, деятельность определяет содержание и способы речевого общения. В качестве содержания здесь выступает совместная деятельность участников общения, выбор языковых средств и построение

высказываний соответствует целям деятельности. В то же время в процессе деятельности в сознании человека формируется мир идеальных объектов и структурных образований, наличие которых является основной предпосылкой общения, поскольку в процессе общения люди обмениваются знаковыми структурами, замещающими эти объекты. С другой стороны, общение является необходимым условием совместной деятельности людей, обеспечивая использование знаний о средствах, орудиях совершаемых действий и способах их использования.

К задаче раскрытия взаимосвязи деятельности и общения подошла теория деятельности, в которой утверждалось, что за общением лежит развитие специально организованной деятельности [14; 56; 144; 252 и др.].

Деятельностный подход к проблеме общения представлен в трудах А.А. Бодалева. Так, он пишет, что, вступая в общение друг с другом, люди, как правило, преследуют какую-то цель: сделать другого человека единомышленником, добиться от него признания, удержать от неправильного поступка, понравиться и т.п. Чтобы осуществить её, они более или менее сознательно используют свою речь, всю свою экспрессию, а побуждают их поступать в подобных случаях именно так, а не иначе, учитывая имеющиеся у них потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации [31].

Таким образом, деятельностная теория определяет деятельность как условие формирования и существования общения.

Интересна точка зрения Б.Г. Ананьева, который, определяя общение людей как особую деятельность, подчёркивал, что «являясь обязательным компонентом видов деятельности, которые предполагают взаимодействие людей, оно оказывается условием, без которого невозможно познание ими действительности, формирование у них эмоционального отклика на эту действительность и основанного на этом познании и эмоциональном отношении поведения в этой действительности» [8, с.230 – 231]

Характеризуя общение, важно отметить, что оно постоянно сочетается с речевой деятельностью. Речевое общение является предметом речевой

деятельности [252; 135]. Речевая деятельность входит в любую другую деятельность (познавательную, общественную, трудовую, художественную), в более широкий мир системы: в систему деятельностей отдельной личности, социальной группы, класса, общества, неречевой деятельности. Но это не значит, что они взаимозаменяемы. Речевая деятельность осуществляется по формуле «субъект-объект» и опредмечивается в виде устных и письменных речевых произведений (высказываний, текстов), в то время как общение реализуется по схеме «субъект-субъект» и состоит в обмене не только информацией, но и чувствами, отношениями, ценностными ориентациями и т.д. При этом главное в общении – добиться взаимопонимания.

Таким образом, сочетаемость общения и речевой деятельности зависит от степени погружения общающихся в профессиональную проблематику: чем глубже проблема, тем больше затребованы предметно-речевые и меньше субъектно-поступочные действия.

С позиции деятельностного подхода общение - это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Такая трактовка исходит из признания неразрывности общественных и межличностных отношений. Это означает вплетённость общения в систему производственных общественных отношений с одной стороны, и отражение характера и содержания этих отношений в самом общении - с другой. Такое понимание этого процесса базируется на утверждении единства общения и деятельности.

Изучением проблемы профессионального общения (далее – ПО) занимаются многие современные авторы, как отечественные, так и зарубежные. По мнению Е.В. Левиной сущность профессионального общения состоит в зависимости от факторов лингвистического характера – социальных, экономических, исторических, этнических [141]. В этой связи уточним понятие «профессиональная коммуникация». Лингвистический энциклопедический словарь даёт такое

определение: «взаимодействие людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности» [146, с. 233]. Успех в профессиональной деятельности на международном рынке трактуется в качестве результата достижения поставленной цели [141; 63]. Для бипрофессионалов конечная цель обучения иностранному языку – это «формирование лингвосоциэкономической компетенции, предполагающей адекватное использование иноязычного кода при осуществлении всех видов речевой и неречевой профессиональной межкультурной коммуникации в экономической сфере» [141, с. 128].

За рубежом существует хорошо разработанная теория и практика профессионального общения, призванная обеспечить максимальный успех в карьере.

Достаточно глубоко данную проблему осветил в своих работах известный американский исследователь Николас Бутман. По его словам, общение в бизнесе отличается от повседневного общения. В повседневной жизни ты сам выбираешь, с кем тебе общаться, а на работе невозможно избежать общения с коллегами, сотрудниками, начальством или подчинёнными – ты вынужден строить отношения с ними каждый день. По оценкам некоторых экспертов, 15 % профессионального успеха зависит от ваших знаний и навыков, тогда как 85 % зависит от вашей способности общаться с людьми и порождать их доверие и уважение [258].

«Общение в профессиональной деятельности – это создание благоприятных связей между вашим внутренним миром с его убеждениями и ценностями и внешним миром, где вы работаете. Что конкретно мы подразумеваем под профессиональным общением? Если я хотел, чтобы мои поставщики сделали что-либо для меня к определённом сроку, но не сделали этого, тогда моё общение с ними не сработало. Я должен на 100 % отвечать за успех своего общения. В бизнесе эффективность общения измеряется исключительно последующим конкретным результатом» [258, с. 27-28].

То есть, профессиональное общение всегда целенаправленно и цель его – организация и оптимизация того или иного вида предметной деятельности: производственной, научной, коммерческой.

Н.Бутман также раскрывает некоторые внутренние механизмы и особенности профессионального общения: «Когда человеческий мозг обрабатывает информацию и опыт, поступающие в него посредством пяти органов чувств, они трансформируются в язык. На определённом уровне существует шесть видов деятельности, которые мы совершаем. Пять из них связаны с нашими чувствами: зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые и обонятельные. Что же представляет собой шестой? Мы общаемся: мы оформляем всё воспринимаемое нами в слова и обмениваемся ими» [там же, с. 94].

Преломляя понятие профессионального общения к процессу профессиональной подготовки студента вуза, следует учитывать, что «профессия (от лат. *profiteor* – объявляю своим делом), основной род социально полезной трудовой деятельности, требующий специальной подготовки и являющийся обычно для человека источником существования» [36].

Основные моменты в определении профессии:

- она относится к трудовой деятельности, а, следовательно, требует целенаправленной активности человека, носящей предметный характер и стимулирует субъектные проявления человека;

- профессиональным является не всякий, а лишь социально полезный труд, требующий специальной подготовки;

- каждая из этих характеристик требует развития отношений – соотнесения собственных и общественных потребностей, мотивации саморазвития, оценки собственного вклада, и т.д., которые воплощаются в основном в деятельности общения [36].

Психолог Е.А. Климов выделяет следующие признаки профессиональной деятельности [108]:

- предвосхищение общественно-ценного результата;
- сознание обязательности заданного результата;
- владение внешними и внутренними средствами деятельности;
- ориентировка в межлюдских производственных отношениях.

Несомненно, что все вышеуказанные стороны профессиональной деятельности, как и многие другие, неразрывно связаны с деятельностью общения, буквально «пронизаны» всевозможными актами коммуникации.

Что касается интересующего нас профессионального общения, его содержанием является социально-значимая совместная профессиональная деятельность. Так, авторы классифицируют ПО как специальный вид общения в рамках профессиональной деятельности специалиста. Оно требует специальных знаний, специфических языковых средств, регламентируется профессиограммой специалиста, требует соблюдения норм и правил того социума, в котором реализуется данное общение [151]. Данные положения позволяют квалифицировать исследуемое нами профессиональное общение как форму совместной профессиональной деятельности субъектов.

Необходимо отметить, что часто происходит взаимозаменяемость понятий «профессиональное общение» и «деловое общение». Они, действительно достаточно близки, но не тождественны. Под деловым общением (ДО) обычно имеется в виду процесс речевого взаимодействия, в котором происходит обмен информацией и опытом, предполагающим решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели [33]. Это определение является достаточно широким, так как под него подпадают такие виды деятельности, как обучение (общность целей и достижение определенного результата), трудовые отношения (коллега/коллега), интервью, публичное выступление, экзамен, консультация врача, приём у официального лица и т.п. Все выше перечисленные ситуации могут характеризоваться в структурном и содержательном планах рядом признаков делового стиля.

Основная задача и функция профессионального общения – продуктивное сотрудничество в сфере основной профессиональной деятельности человека. Партнёр в профессиональном общении выступает как представитель какой-либо социальной категории и как личность, значимая для субъекта при условии, что общающихся отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела, профессионализм. ПО реализуется в рамках некоторой предметной деятельности

(научной, производственной и т.д.), а ДО представляет собой совокупность коммуникативных актов, посредством которых достигается решение определённых задач вне бытовых отношений, в официальных сферах жизнедеятельности [33; 174].

Иными словами, ДО и ПО можно рассматривать как целое и частное соответственно.

Из-за множества вариантов и сценариев процесс профессионального общения имеет импровизационный, а результаты – вероятностный характер. Знание базовых основ взаимодействия, ситуаций общения и умение строить общение, используя эти знания, позволяет значительно повысить вероятность ожидаемого результата.

Авторы отмечают такие характерные черты профессионального общения, обеспечивающие его успех [185]: деловая атмосфера общения; формальный стиль; индивидуальный подход; наличие обратной связи; высокая заинтересованность всех участников общения; вхождение в персональное пространство собеседника, и т.д.

Анализируя теоретические обоснования механизмов и особенностей профессионального общения, можно определить его место в профессиональной деятельности с помощью данной схемы (рисунок 1):

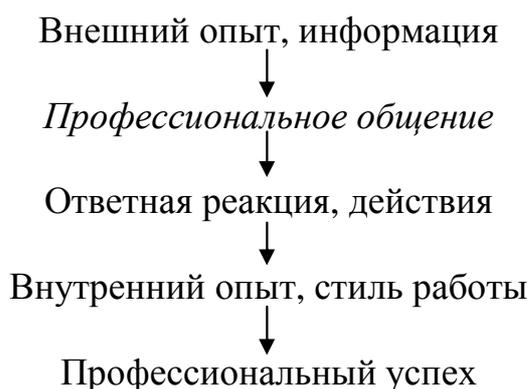


Рисунок 1 - Роль профессионального общения в профессиональной деятельности специалиста

Перейдём к рассмотрению структурных компонентов общения. Е.В. Руденский предлагает следующие структурные компоненты [197]:

- предмет общения – партнёр по общению как субъект;
- потребность в общении – стремление человека к оценке и познанию других людей, а через них – к самопознанию, к самооценке;
- коммуникативные мотивы – то, ради чего предпринимается общение;
- действия общения – единицы коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку;
- задачи общения – та цель, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;
- продукт общения – это образования материального и духовного характера, создающие итоги общения.

На основе этих компонентов далее рассмотрим характерные черты и составляющие профессионального общения.

Структурная единица общения рассматривается авторами по-разному. Так, А.К. Макарова считает, что структурной единицей деятельности общения является действие построения высказывания [155]. Но в такой единице учитывается только говорящий, и не включается действие слушающего. Можно полагать, что это противоречие снимается, если структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт как минимальная, не разложимая далее единица. При этом речь идёт не просто о действии, не просто о воздействии одного субъекта на другой (хотя этот момент не исключается), а именно о взаимодействии [150]. Функциональной единицей общения является коммуникативная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта.

Профессиональное общение может рассматриваться в соответствии с той же структурой, уровнями и компонентами, что и общение вообще. Однако, по мнению авторов, вид и характер деятельности, которую обслуживает общение, оказывает определённое влияние на содержание, форму и особенности протекания самого процесса общения между её участниками. Ибо любая деятельность предполагает конкретное распределение ролей между участниками, наделение их конкретными правами и обязанностями [148]. Поэтому мы делаем вывод о том, что

профессиональное общение обладает рядом специфических особенностей, на которых следует остановиться подробнее.

Как было указано выше, профессиональное общение всегда целесообразно, так как собеседники преследуют определенные цели и соответственно им строят коммуникативный акт. А это значит, что использование языковых средств в профессиональной речи также четко подчинено личностной позиции по определенной проблеме и достижению позитивного результата в решении конкретной проблемы, оно всегда целесообразно.

Профессиональное общение отличается высокой степенью конвенциональности, то есть жесткому следованию ряду общепринятых норм и правил, как речевого плана, и тогда мы говорим о речевой этикете, так и общеповеденческого (этикет). Это обуславливает наличие постоянных формулировок, повторяющихся в одной и той же ситуации, например, при открытии совещаний, установления контактов на переговорах и т.д., которые являются характерным признаком этого вида речевой деятельности.

Характер, специфика языковых средств профессионального общения (в частности, профессиональная терминология) меняется в зависимости от рода профессиональной деятельности. Её специализация и дифференциация закономерно приводят к необходимости совершенствования или выработки новых форм, средств общения. Соответственно, мы можем говорить о специфичности языковых средств как об особенности профессионального общения.

Коммуниканты находятся в непосредственном речевом и физическом (визуальном) контакте, что обеспечивает мгновенную обратную связь, причем как собственно речевую, так и невербальную. Результаты любого речевого взаимодействия мгновенно проявляются в реакции собеседника, и дальнейшее взаимодействие происходит уже на этой основе, как бы отталкиваясь от нее. Поэтому можно сказать, что межличностное профессиональное общение обычно носит спонтанный характер, в том плане, что его структура и развитие формируются не до коммуникативного акта, а во время него, спонтанно. Степень

подготовленности играет здесь меньшую роль, чем способность адекватно реагировать на все сигналы, посылаемые говорящим.

Основываясь на структурных компонентах, предложенных Е.В. Руденским, попытаемся выявить характерные черты профессионального общения:

- предметом и содержанием профессионального общения является совместная профессиональная деятельность и отношение к ней;

- потребность в профессиональном общении определяется производственной необходимостью;

- коммуникативные мотивы представляют собой интересы профессии, а также субъекта «в профессии»;

- речевые действия (коммуникативные акты) отличаются конвенциональностью, специфичностью языковых средств, спонтанностью;

- цель профессионального общения – оптимизация профессиональной деятельности, решение профессиональных задач;

- продукт профессионального общения – это образования материального и духовного характера, отвечающие целям профессионального общения.

Предметом нашего исследования является процесс обучения профессионально-ориентированному общению в контексте иноязычной коммуникации. Нами сознательно используется термин «профессионально-ориентированное общение» (далее - ПОО), т.к. процесс обучения в вузе ориентирован на будущую профессиональную деятельность студентов. Поскольку мы определили содержание профессионального общения как совместную профессиональную деятельность, то очевидно, что в процессе обучения студенты осуществляют учебную деятельность, лишь ориентированную на будущую профессию.

По мнению Л.Е. Алексеевой, ПОО – это совместная учебная деятельность, направленная на приобретение и обмен профессионально значимой информации, установление межличностных контактов и достижение коммуникативно эффективных результатов [6]. Ю.В.Лопатина определяет ПОО как специальный

вид общения, так как для него необходимы специальные знания, оно регламентируемо, обусловлено целями, содержанием и языковыми средствами, характерными для определённой практической деятельности [151].

На основании анализа подходов к понятиям «общение», «профессиональное общение» и «профессионально-ориентированное общение», мы можем выделить сущностные характеристики профессионально-ориентированного общения (целесообразность, конвенциональность, специфичность языковых средств, спонтанность) и уточнить его определение.

Итак, общение – многогранный процесс, изучаемый многими науками: педагогикой, философией, психологией, социологией, культурологией, лингвистикой и т. д. С позиций деятельностного подхода, это форма деятельности, содержанием которой является социально-значимое функционально-ролевое взаимодействие, направленное на удовлетворение потребностей субъектов общения.

Разновидность общения – профессиональное общение. Подводя итог анализу различных подходов к данному понятию, представляется возможным более детально определить профессиональное общение как коммуникативную деятельность субъекта, побуждаемую соответствующими мотивами, выражаемую посредством специфических языковых средств и направленную на другой субъект или группу для реализации потребностей совместной профессиональной деятельности.

На основании проведённого анализа и выявленных сущностных характеристик, в качестве определения понятия профессионально-ориентированного общения как педагогического феномена предлагается следующее:

Профессионально-ориентированное общение – это процесс межсубъектного взаимодействия коммуникативного характера, специально организуемый в учебной квазипрофессиональной среде, порождаемый личными и социальными мотивами, выражаемый специфическими языковыми средствами и ориентированный на реализацию потенциальных профессиональных целей.

1.2 Сущностные характеристики процесса обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению

От анализа понятийного аппарата исследуемой проблемы перейдем к вопросу теории обучения общению как дидактической проблеме.

В педагогике существуют разные подходы к процессу обучения. Приведём лишь некоторые определения понятия обучения:

«Обучение – совместная деятельность педагога и учащихся, упорядоченное их сотрудничество, направленное на достижение поставленной цели» [183, с.130].

«Обучение – специфический процесс познания, управляемый педагогом» [212, с.186].

«Обучение – процесс активного взаимодействия между обучаемым и обучающим, в результате которого у обучаемого формируются особые знания, умения и навыки на основе его собственной активности» [191, с.150].

Применительно к проблеме обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению наиболее приемлемым представляется следующее определение обучения:

«Обучение – это общение, в процессе которого происходит управляемое познание, усвоение общественно-исторического опыта, овладение конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности» [182, с.133].

Ещё Л.Н.Толстой подчеркивал необходимость изучения и осмысления истории образования в неразрывной связи с развитием человеческого общения в ходе постоянного взаимодействия и обучения данному общению [159].

Основная педагогическая тенденция последних лет заключается в последовательной гуманизации образовательного процесса на всех его ступенях и уровнях. На первый план выдвигается задача удовлетворения духовных запросов людей на образовательные услуги определенного уровня и качества. Вследствие этого возникает необходимость замены авторитарной парадигмы обучения на личностно-ориентированную [59; 7].

Сторонники личностно-ориентированного подхода считают, что образование должно опираться на определённые качества, составляющие мир человека: его интересы, ценностные ориентации, мотивы и цели деятельности, ответственность, качества интеллекта. Главным условием организации личностно-ориентированного образовательного процесса, согласно исследованиям, являются: педагог как носитель дидактически-переработанного предметного содержания; технологическая организация учебного процесса; механизмы саморазвития человека - внутренний (потребности - способности - сознание) и внешний (коллектив) [88; 32; 209; 256].

Личностно-ориентированный подход основывается на учете индивидуальных особенностей студентов, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает:

- самостоятельность обучаемых в процессе обучения, что выражается в определении целей и задач курса обучаемыми, в выборе приемов, которые являются для них предпочтительными, а также в совместной с преподавателем разработке программы обучения;

- опору на имеющиеся знания студентов в различных областях;

- учет социокультурных особенностей студентов и их образа жизни, поощрение стремления быть “самим собой”;

- учет эмоционального состояния студентов, а также их морально-этических и нравственных ценностей;

- целенаправленное формирование учебных умений, соответствующих характерным для того или иного студента учебным стратегиям;

- перераспределение ролей студента и преподавателя в учебном процессе: ограничение ведущей роли преподавателя, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника;

- использование аутентичных материалов в процессе обучения [256; 209; 285; 278; 271].

Понимание личностно-ориентированного подхода, как с позиции преподавателя, так и с позиции студента предопределяет субъект-субъектную направленность учебного процесса, ведущую к новой форме взаимодействия между преподавателем и студентом [249; 135].

В рамках данного подхода за последние годы преподавание иностранного языка в неязыковых вузах и университетах также претерпело изменения, касающиеся общей организации учебного процесса, целей и методов обучения, его структуры и содержания. Глобальной целью обучения является удовлетворение тех общественных потребностей, которые связаны с активной интеграцией наших специалистов в мировую науку. Задачи курса включают развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции, т.е. овладение системой иностранного языка в целях научного общения, протекающего в контакте с представителями иного культурного реала [125].

Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по иностранному языку, которая позволяет расширить область и масштабы профессиональной деятельности и самообразования.

В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины «иностраный язык» на неязыковых факультетах вузов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников [166; 187].

Специфика предмета "иностраный язык", для которого общение выступает и как цель обучения и как средство достижения этой цели, обуславливает активную реализацию коммуникативного подхода, который предполагает максимальное сближение процесса обучения по его характеру с процессом коммуникации.

Коммуникативный подход предполагает овладение различными речевыми функциями, то есть умение выражать ту или иную коммуникативную интенцию (просьбу, согласие, приглашение, отказ, совет, упрек и т.д.). Такое понимание

коммуникативного подхода позволило исследователям (M.Canale, G.Yule, B.Stephen, Е.И. Пассов и др.) описать его основные черты:

- речевая направленность процесса обучения; в качестве конечной цели выдвигается обучение общению в различных видах речевой деятельности;

- ориентация не только на содержательную сторону общения, но и на форму высказывания;

- функциональность в отборе и организации материала: языковой и речевой материал должен отбираться в соответствии с функциями, которые он выражает, и теми коммуникативными интенциями, которые сможет передать говорящий, используя предлагаемый языковой материал;

- ситуативность в отборе материала и организации тренировки: языковой и речевой материал должен отбираться применительно к определенным ситуациям общения и отрабатываться в ситуациях, типичных для использования тех или иных языковых форм;

- использование аутентичных материалов, к которым относятся языковые формы, типичные для выражения определенной коммуникативной интенции, аутентичные тексты и ситуации общения, а также различные вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка;

- использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общения, и режимов работы, адекватных условиям реальной коммуникации (парная и групповая работа);

- индивидуализация процесса обучения, использование личностно-ориентированного подхода, то есть учет потребностей студента при планировании и организации занятия, опора на индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии студентов, использование их личного опыта.

Наиболее полное теоретическое обоснование коммуникативной методики дал Е.И. Пассов. По его мнению, такая методика как раз и адекватна такой цели, как обучение общению. В основу коммуникативного подхода к обучению иноязычному общению заложены пять основных принципов: принцип речемыслительной

активности; принцип индивидуализации; принцип функциональности; принцип ситуативности; принцип новизны [177].

При этом следует заметить, что обучение общению не сводится исключительно к обучению при помощи языка; оно включает в себя также обучение деятельности посредством неродного языка. А.А. Леонтьев подчеркивает, что процесс коммуникации не сводится к процессу передачи кодированного сообщения от одного индивида к другому, что это определенный вид деятельности, а именно деятельности речевой [143].

Данные положения позволяют признать деятельностный подход как определяющий для исследуемой проблемы в организации учебного процесса, отборе содержания обучения, а также в выборе форм и методов организации обучения.

В современных педагогических исследованиях процесс общения рассматривается в тесной связи с процессом образования, т.е. обучения и воспитания.

Таким образом, необходимо рассматривать процесс обучения как общение. Общение между теми, кто обладает знанием и опытом и теми, кто их приобретает. Обучение происходит при взаимодействии педагога и обучаемого, при установлении контакта, т.е. обучение представляет собой общение, в процессе которого происходит познание [249].

Возраст студентов, обучаемых в вузе – это время становления личностной позиции, становление системы ценностных ориентаций, профессионального самоопределения. Новое понимание образованности сегодня – это не многознание и владение набором профессиональных навыков, а развитие разнообразных умений (компетентностей) системного характера и высокой степени их продуктивности. Таким образом, в процессе обучения содержательными становятся те или иные составляющие, но при условии, если они развивают личность.

Язык органически связан с овладением будущей специальностью. Роль языка как средства присвоения знаний возрастает в познании профессии. Человек существует в языке и посредством языка, который, по определению В. Гумбольдта,

является человекообразующим началом. Взаимосвязь символов, слов и предметов образует в сознании человека прочную систему, которая является основой будущей профессиональной деятельности.

Авторы указывают, что в общении, во взаимодействии людей осуществляется согласование ценностей, норм, идеалов, чувств, настроений и всех других атрибутов душевного и духовного мира человека. В этом процессе происходит изменение свойств как субъектов взаимодействия, так и объектов согласования (ценностей, норм и т.д.). Изменения эти бывают иногда весьма глубокими, затрагивающими саму структуру культуры личности [104; 226].

Известно, что в период обучения в вузе одна из основных задач будущего специалиста состоит именно в расширении и пополнении профессиональных знаний. Пополнение таких знаний всегда происходит через общение с источником информации: печатным или звучащим текстом, через общение с педагогами-специалистами, одноклассниками. Многократное участие в различных взаимодействиях дает человеку возможность взглянуть на свое мировоззрение со стороны, выйти за пределы собственной культуры. В этих обстоятельствах собственный контекст мировосприятия становится видимым, проявляется; опыт общения с другими ставит личность (или общество) перед вопросами, которые никогда бы не возникли в условиях изолированной системы [71; 37]. Профессионально-ориентированное общение есть путь усвоения и освоения опыта других, исторически сложившихся социальных норм и ценностей, знаний и способов узкоспециальной деятельности [36].

Учитывая связь образования и воспитания, можно сказать, что в процессе профессионально-ориентированного общения студент формируется как личность. Через иностранный язык идет уточнение терминологического и концептуального содержания профессионально-релевантных дисциплин, что способствует развитию профессионального интеллекта, а через него - и интеллекта в целом.

Таким образом, учитывая участие в активном межличностном взаимодействии в процессе обучения ПОО, формируется такое важное качество личности, как профессиональный интеллект.

Как было указано выше, ПОО является особой формой взаимодействия. При этом можно говорить об обретении студентом профессиональной позиции в процессе активного участия в профессионально-ориентированном речевом взаимодействии [236], ведь в деятельности человека психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается [196].

Проявляя активность, студент добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне (от преподавателя) целей. Если объективная ситуация предшествует достижению этих целей, то субъект переструктурирует её в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и практическую деятельность, т.е. преломляет внешнее через внутреннее. Благодаря тому, что в ситуации решения профессионально-коммуникативных задач студентом осознаются смыслы его деятельности и профессиональные ценности, его профессиональная позиция оформляется, принимая конкретные очертания, становится всё более концептуальной. Другими словами, студент представляет, «видит» себя внутри социума, внутри профессии. Таким образом, студент приобретает такое важное качество как профессиональную субъектность [36].

В настоящее время в связи с актуализацией культурологического подхода все чаще мастерство и профессионализм будущего специалиста заменяется понятием коммуникативная культура, которую авторы определяют как систему знаний образцов поведения, принятых в обществе, умения органично их реализовывать в деловом и эмоциональном общении [162].

Таким образом, правомерно характеризовать коммуникативную культуру как условие и предпосылку эффективности профессиональной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования. Достаточно абстрактное понятие коммуникативной культуры конкретизируется нами в системе структурных требований к личности будущего специалиста, в ее профессионально-коммуникативной направленности, осознании творческого характера труда, понимании ценности межличностного и профессионального общения, в качествах самой личности. Следовательно, можно говорить о широких возможностях

обучения ПОО для формирования такого качества личности, как профессионально-коммуникативная культура.

Межличностные связи возникают вследствие различных социальных контактов, т.е. социального взаимодействия. Наше умение и способность общаться напрямую зависит от социального опыта или восприятия, которое основано на выстраивании стимулов, окружающих нас, в значимую структуру. Сюда относится ряд условностей, правил, соглашений, которые воспитываются в нас членами социальной группы, к которой мы принадлежим, и накладывают ограничения на нашу коммуникативную гибкость. Например, социальная роль накладывает свои ограничения на возможность смены реплик: студент не станет перебивать преподавателя на полуслове, чтобы выразить свою точку зрения, как он бы сделал в разговоре с товарищем. Поэтому большое значение в межличностном ПОО имеет траектория отношений. Отношения в организации редко меняются со временем, характеризуясь высоким уровнем формальности, и регулируются преимущественно социальными нормами.

Таким образом, очевиден тот факт, что для успешного взаимодействия с другими людьми, выбора соответствующей траектории отношений требуется обширное социальное знание. Как минимум оно включает: оценку ситуации, оценку собеседника, потенциальных взаимоотношений с ним и поведения, стратегическое планирование стиля общения, усвоение опыта социального взаимодействия, социальную интуицию. Такой опыт социального взаимодействия возможно и необходимо интегрировать в процесс вузовского обучения основам профессиональной коммуникации

Исходя из этого, педагогическое взаимодействие в процессе обучения профессионально-ориентированному общению (в частности, на занятиях по иностранному языку) осуществляет комплексное воздействие на личность обучающихся по следующим направлениям (рисунок 2):



Рисунок 2 - Сферы влияния на личность учащихся при обучении иноязычному ПОО

Профессиональное общение как средство взаимодействия и одна из форм профессиональной деятельности предполагает наличие определённых умений для осуществления такой деятельности. Умения профессионального общения, таким образом, являются основными структурными компонентами деятельности профессионального общения.

Коммуникативные умения могут быть рассмотрены с разных позиций и точек зрения, но главным является то, что все они реализуются в общении. Коммуникативные умения необходимы для решения различного рода коммуникативных задач (КЗ). Более того, этот процесс взаимосвязан и взаимообусловлен, так как правильно сформулированная и поставленная коммуникативная задача формирует определенные умения.

Авторы рассматривали коммуникативную задачу как функциональную единицу коммуникативного акта, который в свою очередь является структурной единицей общения для достижения целей, формирующихся в соответствии с коммуникативными намерениями субъекта, продуктом решения КЗ является текст в его устной или письменной форме. И слушающий, и говорящий одновременно в рамках коммуникативного акта решают свои коммуникативные задачи [90; 91; 156].

Согласно В.А.Кан-Калику, при построении коммуникативной задачи исходными пунктами являются: педагогическая задача, наличный уровень педагогического общения педагога и группы; учёт индивидуальных особенностей учащихся; учёт методов работы [102].

Выделим особенности коммуникативной задачи как функциональной единицы общения. Во-первых, она выполняет роль побудителя ответного речевого или неречевого действия. Во-вторых, коммуникативная задача есть продуктивно-рецептивная единица, то есть она включает коммуникативные действия как говорящего, так и слушающего. Коммуникативные задачи решаются посредством множества коммуникативных действий, умение выполнять которые и можно рассматривать как коммуникативные умения [189; 74].

Говоря далее о коммуникативных умениях, необходимо отметить исследование М.Е. Дашкина, который занимался проблемой коммуникативных умений специалистов (по Е.А. Климову). В результате проведенных экспериментов автору удалось выявить 117 коммуникативных умений, которые были сгруппированы им по двум основаниям: вербальные – невербальные, продуктивные – репродуктивные. В самом общем виде, вслед за М.Е. Дашкиным, выделим наиболее продуктивные и значимые вербальные коммуникативные умения, сгруппированные в четыре блока [73] (таблица 2):

Таблица 2 - Профессионально-значимые коммуникативные умения

поддерживать общение	уточнять	побуждать	повествовать
1	2	3	4
направлять общение на определенный предмет	переспрашивать в других формах	предупреждать	сообщать, повествовать
ставить проблему общения/обсуждения	отстаивать свое мнение	предостерегать	отвечать, реагировать
вызывать ответную реакцию партнера	менять форму вопросов	предлагать	вести диалог
задавать наводящие вопросы	давать оценку	призывать	аргументировать
		советовать	выражать согласие/несогласие
		высказывать пожелания	выступать перед большим количеством людей

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
		просить	создавать условия для начала и развития диалога

Психолог А.А.Леонтьев считает важными для общения такие умения, как быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, правильно строить свою речь, правильно выбирать содержание общения, находить адекватные средства для передачи содержания и обеспечения обратной связи [143]. При этом составляющие частные умения и навыки настолько тесно связаны друг с другом, что чаще нельзя разграничить способы развития каждого в отдельности, так как в процессе обучения формируются параллельно несколько коммуникативных умений.

Анализ различных подходов к роли коммуникативных умений в процессе иноязычной подготовки студентов позволяет сделать вывод о неизменном воздействии на их личностные характеристики, качественном изменении эмоционально-мотивационной сферы при условии реализации педагогического взаимодействия на основе деятельностного подхода.

Анализ сущности коммуникативных умений профессионального общения позволил определить данное понятие как совокупность интеллектуально-коммуникативных действий, позволяющих активно включиться в процесс социального взаимодействия и, с помощью адекватного использования специфических средств общения (вербальных и невербальных), достичь поставленной профессионально-коммуникативной задачи.

Очевидно, что коммуникативные умения нельзя рассматривать изолированно, вне ситуации общения. Авторы считают [91], что каждая такая ситуация осуществляется определёнными коммуникативными актами, в виде коммуникативных задач, при помощи определённых речевых действий.

По мнению А.А. Леонтьева, ситуация как основа вербального общения представляет собой совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для совершения речевого действия [143].

Е.И. Пассовым ситуация определяется как универсальная форма функционирования общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отражённая в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуационных позиций общающихся [177].

На динамизм ситуации указывает и В.Л. Скалкин, определяя её как динамическую систему взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана [211].

Таким образом, существует множество определений ситуации, которые в принципе не противоречат друг другу.

Ситуации могут варьировать в зависимости от уровня развития коммуникативных умений, от цели и формы их организации. В каждом случае преподаватель занимает определённую позицию и выполняет различные функции. Типология таких «ролей», выполняемых преподавателем в разных учебных ситуациях, была разработана исследователями Мичиганского университета [278] (таблица 3).

По материалам Программы Совета Европы коммуникативное обучение предполагает профессиональную подготовку преподавателей иностранного языка в плане овладения ими необходимым профессионально-коммуникативным ролевым репертуаром [127]. Последний включает такие роли, как активный, компетентный и грамотный пользователь языка (expert user), организатор учебно-коммуникативной деятельности в классе (facilitator of learning), активный участник учебного процесса, мастер-методист, сотрудничающий партнёр, взаимодействующий собеседник (interactive interlocutor), участливый слушатель, опытный коллега, советчик, располагающий к общению человек, источник информации и идей, исследователь, опытный ценитель, способный стимулировать заинтересованное овладение языком и эффективное его использование.

Таблица 3 - Дифференциация роли преподавателя в учебных ситуациях по обучению иноязычному ПОО

Роль преподавателя	Цели	Умения	Источники / барьеры мотивации студентов
1	2	3	4
1 «Идеальное Я»	Передача заинтересованности, ценности развития в данной сфере.	Умение продемонстрировать личную убежденность в ценности образования.	Желание получить стимул, потребность в модели, олицетворении идеала / Боязнь циничного отношения, скуки, незадействованности.
2 Эксперт	Подача информации, понятий, основных направлений общения.	Умение выслушать, ответить на вопросы, подготовить и презентовать учебный материал, организовать студентов.	Любопытство, потребность в достижениях, внутренний интерес к содержанию общения / Боязнь показаться глупым, быть осмеянным.
3 Формальный авторитет	Постановка целей и выработка процедуры их достижения.	Определение структуры и стандартов «успешности», оценка выполнения.	Зависимость от решений преподавателя, получения оценок / Боязнь «провалиться», неверно действовать, потерять нить общения.
4 Посредник	Разъяснение целей и способов, действий по их достижению, подготовка студентов к общению.	Разъяснение критериев успешного выполнения, практических и академических требований	Потребность в определении своих интересов, желание быть «включенным» в деятельность группы / Боязнь быть «отвергнутым» другими участниками общения, иметь недостаточно выбора.
5 Консультант	Помощь в развитии творческого подхода у студентов, в преодолении барьеров в обучении.	Умение помочь студентам осознать свои интересы и навыки, проявить понимание и помочь преодолеть барьеры в общении.	Самораскрытие, стремление совершенствоваться в желаемом направлении / Боязнь «гонки» за хорошей оценкой, боязнь стать марионеткой потерять индивидуальность.
6 Личность	Передача полного набора личностных потребностей и умений, связанных и поддерживаемых интеллектуальной деятельностью; утверждение своей личностной ценности, уважение студента как личности	Умение быть выразительным, вызывать доверие у студентов, побуждая их к открытости и общению.	Желание проявить свои личностные качества / Боязнь игнорирования, отношения к себе как к «продукту» учебной деятельности.

Итак, суть процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению на основе деятельностного подхода состоит в интеграции целей изучения предметов по специальности и целей овладения умениями иноязычного общения, где интегратором выступает иностранный язык как средство образования и профессиональной коммуникации.

К сущностным характеристикам процесса обучения иноязычному ПОО мы относим:

- возможности формирования личностных качеств в процессе педагогического взаимодействия;

- коммуникативную ориентированность, которая является стержнем, пронизывающим весь процесс обучения;

- деятельностный подход, который реализуется в учебном взаимодействии при выполнении коммуникативных задач в рамках специально организованных ситуаций;

- осознанность обучаемыми структуры речевых действий, коммуникативных умений, коммуникативных задач, целей, способов их достижения и результатов учебной деятельности, что делает учащегося субъектом учебного процесса, создает предпосылки для сотрудничества преподавателя и учащегося и для дальнейшего самообучения;

- поэтапность развития коммуникативных умений профессионально-ориентированного общения;

- дифференцирование роли преподавателя на разных этапах обучения.

Исходя из выделенных сущностных характеристик, мы характеризуем обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению как взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее механизм влияния на развитие личности обучаемых и направленный на достижение оптимального результата – активного владения умениями профессионально-ориентированного общения.

1.3 Специфика процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению на основе имитационно-моделирующей технологии

Современная теория и практика образования всё чаще обращается к форме педагогического взаимодействия как согласованной деятельности по достижению совместных целей и результатов, как одного из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации.

Такое взаимодействие предполагает взаимовлияние и взаимоизменения, которые возникают в процессе общения в совместной деятельности (В.Н. Мясищев, Г.И.Щукина, Т.К. Ахаян, А.В. Кирьякова, С.Л.Рубинштейн, А.П. Тряпицина, В.А. Сластёнин).

В процессе обучения профессионально-ориентированному общению активизируется работа с информацией, моделируется профессиональное сотрудничество, различные виды коммуникации и использование многочисленных вербальных и невербальных средств педагогического воздействия на студентов, поэтому «...моделирование профессиональной коммуникации следует рассматривать как руководство к действию, как механизм управления профессиональной направленностью личности в образовательном процессе» [167, с. 22].

Сегодня залогом полноценной организации образовательного процесса является творческая личность преподавателя. При этом становится нормой создание авторских педагогических технологий. (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.) Понятие педагогической технологии претерпело на протяжении последних нескольких десятков лет значительное изменение: от первоначального представления как об обучении с помощью технических средств до представления как о систематическом и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебного процесса [106; 25].

Исследования, посвящённые образовательным и педагогическим технологиям, нашли широкое распространение в практике обучения и воспитания и связаны с работами В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, В.Г.Гладких, В.В. Гузеева, И.И. Зимней, М.В. Кларина, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, Д.В. Чернилевского, М.А. Чошанова, Н.Е. Щурковой, Е.И. Заир-Бек. К характерным признакам понятия «технология» исследователи относят процессуальность, системность (упорядоченное включение методов изменения состояния объектов), направленность на повышение эффективности и экономичности процессов.

«Технология» в рамках образовательного процесса связана с такими понятиями, как цели, результаты и блоки развития конкретного педагогического явления, то есть технология является гарантом достижения предполагаемых результатов. Если в производственной сфере технология связывается с понятиями «эффективность», «рентабельность», то в педагогике обращение к этой категории объясняет желание исследователей обеспечить результативность образовательного процесса путём его технологизации, то есть преобразования обучения «в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом» [106, с. 7].

Понятие «технология» трактуется в педагогике неоднозначно и в ряде исследований предпочтение отдаётся термину «образовательная технология» со ссылкой на англоязычный термин «educational technology» (В.В. Гузеев). Технология обучения представляет собой реализацию дидактики, по сути, и есть прикладная дидактика, то есть это трансформация абстрактных теоретических положений в практическую деятельность [70, с. 23].

В ряде исследований сопоставляются термины «образовательная технология» и «педагогическая технология», «технология обучения». При этом «технология обучения» трактуется Л.Г. Семушиной как составная часть «образовательной технологии» и определяется как способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами. Предлагаемый способ включает систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей [208].

Технологии обучения могут выступать и как самостоятельные дидактические системы (А.И. Уман, Л.Г. Семушина, Д.В. Чернилевский, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов). Из наиболее известных отмечаются программированное обучение, проблемное обучение, имитационно-моделирующее, контекстное обучение.

Особое внимание в педагогических исследованиях уделяется устойчивости к воспроизведению. Именно этот признак педагогической технологии позволяет дифференцировать её от понятия методики, приёмов обучения.

В чём же принципиальное отличие технологии от методики обучения? По результатам исследований В.И. Андреева, технология отличается «высокой степенью выраженности, реализуемости следующих критериев:

1) целенаправленности (ясности, точности, дидактической проработанности целей);

2) концептуальности (опоры на глубоко разработанную педагогическую (дидактическую) теорию);

3) системности (цели, содержание, формы, методы, средства, условия обучения проектируются и применяются в целостной системе);

4) диагностичности (оценка исходного, промежуточного и итогового результата учебной деятельности должны иметь не формальный количественный, но глубоко качественный – диагностический характер);

5) гарантированности качества обучения (коэффициент усвоения учебного материала должен быть не ниже 0,7);

6) новизны (опора на новые, новейшие достижения педагогики, психологии, дидактики, использование современных идей и видеосредств, компьютерной техники и т.д.)» [10, с. 250].

Как отмечает Н.Ф. Галызина, технология обучения призвана разработанные в дидактике принципы и методы преломить через специфику предмета и специфику контингента учащихся и обеспечить гарантированное достижение поставленных учебных целей в реальном процессе обучения [503].

Место технологии в структуре процесса обучения и взаимодействие основных ее составляющих проиллюстрированы на рисунке 3.

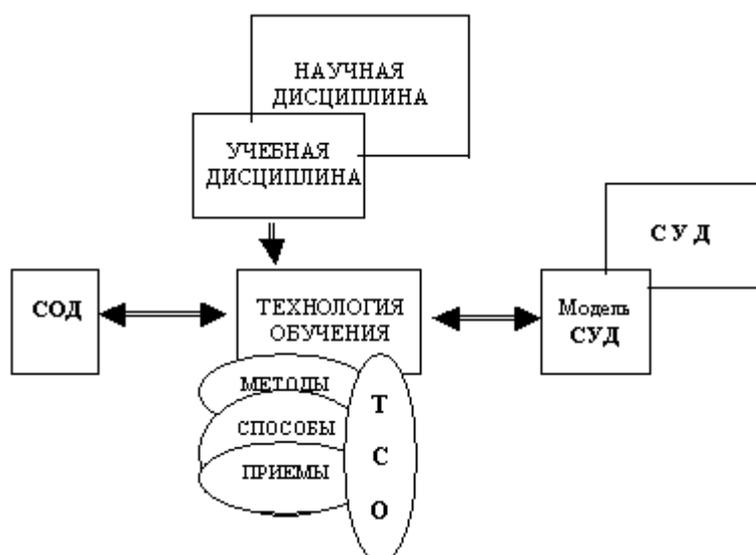


Рисунок 3 - Место технологии в структуре процесса обучения

где СОД - субъект обучающей деятельности;

СУД - субъект учебной деятельности;

ТСО - технические средства обучения).

При всем разбросе существующих определений технологии обучения и различиях самих технологий пафос технологичности сохраняется всегда: это ориентация на фиксированные цели и последующую разработку упорядоченного множества операций и действий, ведущих к достижению этих целей (проектирование технологического процесса).

Итак, технология обучения - это всегда программа действий педагога в рамках той или иной дидактической модели.

Современные педагогические теории обучения предлагают широкий выбор образовательных технологий. Что касается специфики обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению, наиболее эффективной нам представляется имитационно-моделирующая технология обучения (далее ИМТО).

Как указывают В.И. Загвязинский и Г.В. Лаврентьев, специфика имитационно-моделирующей технологии обучения состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает учебный процесс в "школу жизни",

которая обеспечивает естественную ненасильственную социализацию, делает учащихся не пассивными объектами, а субъектами своей деятельности [84; 140]. Имитационные технологии помогают избежать недостатков традиционного обучения. Это обеспечивается благодаря следующим особенностям имитационной технологии:

– деятельностный характер обучения (вместо вербального), организация коллективной мыследеятельности. В такой деятельности формируются способы общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. За счет рефлексии они обобщаются, закрепляются в схемах и знаковых формах, переходя из внешнего плана во внутренний план действия учащихся;

– использование группы как средства развития индивидуальности. Это требует знания законов коллективной деятельности, механизмов группообразования, принципов выделения лидеров, траекторий жизнедеятельности референтных групп, научных основ гармонизации групповых и индивидуальных интересов и т.д. [140].

Номенклатура методов имитационных технологий включает неигровые и игровые методы. Неигровые методы представлены большой группой конкретных ситуаций: моделирование (simulation), анализ конкретной ситуации, решение ситуации. К игровым имитационным технологиям принято относить: стажировку с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, обучающие, организационно-деятельностные, ролевые, деловые, познавательные-дидактические игры.

По учебной функции различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии (учебные ситуации).

По характеру изложения и целям различают следующие виды конкретных ситуаций: классическую, "живую", "инцидент", разбор деловой корреспонденции, действия по инструкции. Выбор вида конкретной ситуации зависит от многих факторов, таких как характер целей изучения темы, уровень подготовки учащихся, наличие иллюстрированного материала и технических средств обучения, индивидуальный стиль преподавателя и др.

Через модели ситуации воссоздаются реальные профессиональные фрагменты производства и межличностные отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры и контексты его будущего профессионального труда. Как отмечает Г.В. Лаврентьев, «КПД ситуационного обучения очень высок, но учебных пособий, содержащих комплекты учебных ситуаций, на сегодня выпускается очень мало» [140, с. 4].

Организация эффективного обучения по технологии ИМТО предполагает соблюдение ряда принципов: принцип проблемности; принцип личностного взаимодействия; принцип единства развития каждого участника и группы; принцип самообучения на основе рефлексии [84].

Использование в учебном процессе технологии моделирования ситуаций профессионального общения требует детального рассмотрения таких понятий как «модель» и «моделирование». Теоретический анализ данных явлений представлен в работах американского учёного М.Холла, который даёт такие определения [234, с. 330-331]: «Модель – схема, пример или описание действующих процессов.

Моделирование – процесс наблюдения и воспроизведения действий, навыков, знаний и состояний. Моделирование раскрывает последовательность представлений и видов поведения, составляющих структуру того или иного навыка.

Метамодель – лингвистическая модель, определяющая языковые схемы, затрудняющие понимание смысла через искажения, пропуски или обобщения, а также вопросы для совершенствования наших представлений об окружающем мире.

Модальные операторы – лингвистические элементы метамоделей, обозначающие «режим действия» человека (режим необходимости, невозможности, возможности, желания и т. д.)».

По мнению М.Холла, «... моделирование необходимо для ориентации и фокусировки на постоянном улучшении профессиональной деятельности в стремлении к совершенству. Это позволяет нам оттачивать мастерство, делающее нас компетентными и уверенными в своих силах» [там же, с. 307].

Первый этап моделирования включает в себя самую естественную вещь на свете – копирование, подражание, имитацию и воспроизведение работающих систем. Подражание обладает высокой эффективностью и в своих лучших проявлениях является естественным способом моделирования. «Каждый из нас способен на это, поскольку именно так мы учились речевому мышлению и множеству других вещей. Мы воспроизводили и копировали то, что делали другие люди, не изучая теорию. Мы не становились специалистами по грамматике. Мы просто слушали, что и как говорят разные люди, а потом начинали поступать так же» [там же, с. 311]. Автор отмечает, что в процессе моделирования профессиональных ситуаций мы постепенно осознаём, что делаем и к чему стремимся.

Затем мы приступаем к метамоделированию, изучая качество наших усилий по построению действующих моделей (уровень рефлексии): насколько хорошо нам удаётся моделировать «состояния совершенства»; какие навыки, теории и состояния мы вносим в процесс моделирования; какие сильные и слабые стороны обнаруживаются в процессе понимания, копирования и воспроизведения «состояний совершенства». Такая деятельность позволяет максимально вовлечь учащихся в рефлексивно-развивающее взаимодействие, позволяет актуализировать личностно и профессионально значимые качества. В целом, авторы делают вывод о том, что моделирование отдельных элементов поведения или «состояний совершенства» и внедрение их в свои схемы поведения значительно повышает нашу эффективность.

Существует несколько способов моделирования учебно-речевых ситуаций на занятиях:

- а) с помощью естественных речевых ситуаций;
- б) на основе учебных текстов;
- в) на основе наглядности;
- г) дидактических игр;
- д) словесного описания воображаемой ситуации.

На основе анализа подходов к технологии ИМТО мы предлагаем следующую классификацию моделей ситуаций ПОО для использования в рамках иноязычной подготовки студентов (рисунок 4):



Рисунок 4 - Классификация моделей ситуаций профессионально-ориентированного общения

Создание условий естественного общения достигается за счёт применения речемыслительных заданий, за счёт которых учебная ситуация может переходить в естественную, обеспечивая спонтанность общения, появляется вероятность смены темы обсуждения или возникновения потребности в дополнительном языковом материале [41]. Таким образом, представляется оптимальным применение такой технологии в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению.

1.4 Технологическая модель обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению

Реализация выдвинутой нами гипотезы обучения иноязычному профессиональному общению студентов предполагает наличие комплекса определённых организационно-педагогических условий, средств и форм обучения. В связи с этим возникает необходимость проектирования технологической модели обучения ПОО студентов неязыковых факультетов.

Напомним, что основная цель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе определяется через умения использовать языковые единицы в коммуникативных профессиональных целях. На основании этого и в свете современных глобальных изменений в обществе и в потребностях субъектов обучения, мы определяем общую цель реализации разрабатываемой технологической модели как подготовку конкурентоспособного специалиста в условиях академической мобильности. Следовательно, предлагаемая технологическая модель обучения выстраивается от постановки этой цели до достижения образовательного результата – активного владения иноязычным общением в рамках профессиональной деятельности.

Определение содержания цели обучения позволяет наметить адекватную стратегию достижения цели, то есть ответить на вопрос о том, как обучать. Это

требует выдвижения основных, исходных положений или принципов обучения. При этом необходимо учесть, что познавательный, развивающий и обучающий аспекты иностранного языка направлены на воспитание личности учащегося, учесть содержание понятия "иноязычное профессионально-ориентированное общение", а также тот факт, что система обучения многогранна и исходные положения должны охватить весь процесс ее реализации.

Итак, обучение иноязычному ПОО - совместная учебная деятельность, направленная на приобретение и обмен профессионально значимой информации, установление межличностных контактов и достижение коммуникативно эффективных результатов в рамках иноязычной подготовки студентов. При этом эффективность процесса обучения зависит от реализации следующих принципов:

1 Принцип интегративности предполагает, что в ходе учебного процесса учащиеся не только приобретают учебные и профессионально значимые знания и умения, но изменяются сами в результате выполнения ими предметных действий. Выделяя данный принцип, мы опираемся на исследование Н.С. Сахаровой, посвящённое развитию иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей [202]. Принцип интегративности в данном исследовании трактуется с позиций синтеза специальных и иноязычных знаний и умений. Интегративность в этом смысле подразумевает взаимопроникновение и взаимосвязь знаний и умений двух типов, что, в свою очередь, отражает целостное восприятие и производство иноязычного материала по специальности как диалектического единства.

Интегративность в обучении иностранным языкам предполагает целостность образовательного процесса, а также свободу выбора вариативных образовательных программ со стороны студентов.

Интегративность как целостность образовательного процесса, реализуется в нашем опыте на уровне единства организационных форм обучения, как учебной, так и внеучебной. Имеется в виду достижение определённого уровня развития умений ПОО в результате сочетания лекционных, практических, семинарских форм учебной работы с внеучебными формами – проведением студенческих научно-

технических конференций, олимпиад, конкурсов на лучший авторский перевод, презентаций докладов, защит квалификационных работ.

Выбор средств обучения, как главных, так и дополнительных, также обоснован принципом интегративности, что позволяет добиваться положительных результатов путём сочетания аудитивных и письменных, печатных и рукописных, художественных и научно-исследовательских учебных иноязычных материалов, активного использования мультимедийных средств, ресурсов Internet, компьютерных контрольно-обучающих программ.

2 Коммуникативно-прагматический принцип, также заложенный нами в основу конструирования модели как средства организации процесса обучения, непосредственно связан с принципом интегративности.

Вслед за Н.С. Сахаровой мы связываем принцип коммуникативно-прагматической направленности с аутентичностью иноязычных аспектов в связи с понятием, которое объединяет оба феномена – естественностью. Коммуникативно-прагматическая направленность иноязычной деятельности реализуется в естественных условиях, следовательно, учебный иноязычный материал, предназначенный для развития иноязычной компетенции студентов должен отвечать требованиям естественности, то есть соответствовать коммуникативно-прагматическим задачам, лежащим в основе профессионально-ориентированной иноязычной деятельности [202].

Реализация принципа коммуникативно-прагматической направленности осуществляется в процессе развития коммуникативных умений студентов в различных формах организации образовательного процесса, ориентированных на развитие коммуникативно-прагматических аспектов иноязычной деятельности (практических занятий с применением технологий ИМТО, проведение студенческих научно-технических и научно-исследовательских конференций, публичные презентации докладов, статей, материалом для которых послужили неадаптированные аутентичные тексты по специальности). Принцип коммуникативно-прагматической направленности, заложенный нами в систему отбора учебного иноязычного материала, позволяет осуществить реальное

самовыражение личности студента в учебной деятельности средствами иностранного языка. Естественность, как основной признак аутентичности иноязычного материала и коммуникативно-прагматической направленности деятельности, способствует развитию языкового сознания личности студента, осознанию своих языковых возможностей в обстановке, близкой к реальному иноязычному ПОО.

Реализация принципа коммуникативно-прагматической направленности осуществляется также в создании студентами иноязычных речевых продуктов в результате переводческой деятельности, в процессе моделирования ситуаций профессионального общения.

Таким образом, предложенный принцип коммуникативно-прагматической направленности предполагает ориентацию иноязычного учебного материала и всего образовательного процесса на достижение одной из основных целей обучения иностранным языкам в неязыковом вузе – профессионально-ориентированного общения. Принцип коммуникативно-прагматической направленности в организации образовательного процесса обуславливает формирование системы ценностных отношений студента к социально значимым ценностям, так как обозначает ценность иностранного языка с позиций его коммуникативной и прагматической значимости для развития личности. Ценность практического использования иностранного языка заключается в безграничности коммуникативного процесса им порождаемого.

3 Принцип активизации аксиологического потенциала лингвистического образования предполагает, что образовательный процесс осуществляется на основе формирования системы ценностных отношений обучаемых. При этом ценностные отношения, формируемые по отношению к социально значимым ценностям, в том числе и иностранному языку, представляют собой механизм достижения поставленных образовательных целей.

Основная образовательная цель, овладение умениями ПОО, ориентированная в своём развитии на совершенствование иноязычных знаний как социально значимую ценность, сама по себе представляет ценность для обучаемых.

Принцип активизации аксиологического потенциала лингвистического образования предполагает реализацию активной субъектной позиции обучаемого в рамках педагогического взаимодействия «преподаватель - студент». Помимо иноязычных знаний и умений ПОО как их конкретной реализации, принцип охватывает ориентацию на образование, личность обучаемого как социально значимые ценности. Содержанием образовательного процесса выступает присвоение личностью социально значимых ценностей средствами иностранного языка в активном взаимодействии субъектов обучения.

Присвоение личностью социально значимых ценностей предполагает актуализацию ценностного потенциала профессионально-ориентированного знания, воплощённого в иностранном языке. В этом мы видим способ конкретизации принципа активизации аксиологического потенциала лингвистического образования в организации образовательного процесса.

Рассмотрение иностранного языка как аксиологической среды развития личности студента представляет собой средство формирования системы ценностных отношений. Личность студента, как субъект аксиологической среды, самостоятельно определяет цепочку ценностного целеполагания, реализуя обобщенный ценностный механизм «поиск – оценка – выбор - проекция» (по А.В. Кирьяковой).

В заключении важно заметить, что все рассмотренные принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, представляя систему положений, определяющих стратегию обучения. Поэтому важно соблюдение всех этих принципов в системе.

На основании данных принципов построения процесса обучения, а также на основании анализа и теоретического обоснования исследуемой проблемы, анализа опыта практической работы, мы выдвигаем следующие организационно-педагогические условия, необходимые, по нашему мнению для успешного обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению:

1) аксиологизацию содержания иноязычного общения как средство актуализации мотивационно-ценностного аспекта профессионально-ориентированного общения;

2) поэтапность развития умений иноязычного профессионально-ориентированного общения как дидактическую основу процесса обучения;

3) применение имитационно-моделирующей технологии обучения с целью актуализации когнитивно-деятельностного аспекта обучения иноязычному ПОО;

4) дифференциацию роли преподавателя в поэтапном обучении, актуализирующую мотивационный аспект иноязычного ПОО, а также способствующую формированию субъект-субъектного педагогического взаимодействия.

Коммуникативная деятельность студента при изучении иностранного языка - это система, состоящая из мотивационно-ориентировочного, процессуально-содержательного и критериально-диагностического компонентов.

Мотивационно-ориентировочный компонент включает систему ценностей - человек, общение, познание, мотивы, установки, ориентации, оценки опыта, притязания. Мотивация находит выражение как в общем отношении студента к обучению, так и в его активности в процессе учебной деятельности. Ведущие российские ученые-психологи, в частности, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя и другие, выделяют два типа мотивации и соответствующих им два типа поведения: внешняя мотивация и, соответственно, внешне мотивированное поведение; внутренняя мотивация и, соответственно, внутренне мотивированное поведение [14; 52; 92].

Мотивационно-ориентировочный компонент технологической модели обучения призван обеспечить решение проблем снятия эмоциональной напряженности, организации оптимального сотрудничества и поддержания деятельности на требуемом уровне активности. Он является эффективным средством повышения качества обучения в системе профессиональной подготовки студентов [167]. Кроме того, мотивационно-ориентировочный компонент предполагает ориентацию субъектов в процессе обучения в виде постановки

конкретных целей на каждом этапе процесса, а также отбора содержания обучения в соответствии с мотивационно-ценностными установками.

Процессуально-содержательный компонент предполагает выбор методов, форм и средств обучения, технологий коммуникативной деятельности, а также системы знаний, умений и навыков иностранного языка для овладения профессиональными знаниями, коммуникативными умениями, личностно-значимыми коммуникативными качествами; выработку чёткой, технологичной последовательности этапов процесса обучения с последующей коррекцией и рефлексией.

Проблема содержания иноязычного обучения всегда находилась и находится в центре внимания отечественных педагогов-исследователей. Однако наибольший вклад в решение данной проблемы внесли такие ученые, как И.Я. Лернер, М.И. Скаткин, И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, Е.И.Пассов и др. В частности, по мнению Е.И. Пассова, отбор содержания обучения английскому языку осуществляется с учетом принципов коммуникативно-побудительной направленности; информативности; высокой образовательной ценности; аутентичности и доступности [177].

В соответствии с деятельностным подходом, принятым в нашем исследовании, сферы профессионального общения и тематика ситуаций профессионального общения рассматриваются в работе как ориентиры в отборе содержания обучения. При этом разграничиваются коммуникативная и языковая составляющие содержания обучения.

В структуру коммуникативного содержания обучения вошли ситуации общения и коммуникативные задачи в соотношении с необходимыми для их решения коммуникативными умениями. Языковое содержание обучения в рамках аспекта «Профессионально-ориентированное общение» определялось на основе детального изучения коммуникативных потребностей учащихся. Таким образом, в состав языкового содержания обучения вошли речевые действия и текстовый материал, на базе которого они осуществляются.

Развёртывание процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению в рамках изучения каждой отдельной сферы профессионального общения предполагается в три этапа:

- 1) имитационно-аккумулирующий (накопление базового объёма лингвистических знаний и коммуникативных умений);
- 2) алгоритмически-моделирующий (ориентация в коммуникативных алгоритмах общения);
- 3) продуктивно-моделирующий (осуществление продуктивного профессионально-ориентированного общения).

Критериально-диагностический компонент предполагает поэтапный контроль уровня развития профессионально-коммуникативных умений студентов, анализ, коррекцию, подведение итогов. На этапе коррекции происходит возврат к предыдущим этапам при условии недостаточного овладения необходимым объёмом знаний и умений, выявленного в ходе поэтапного контроля.

Овладение студентами неязыковых факультетов вузов совокупностью языковых знаний и навыков, коммуникативных умений ограничено в силу недостаточного количества часов, отводимых на изучение иностранного языка. Данное ограничение делает необходимым определение уровня владения иноязычным ПОО, релевантного для данных условий обучения.

Под уровнем владения иностранным языком понимают определенную степень развития коммуникативной способности индивида с точки зрения эффективности процесса межкультурного взаимодействия с инофонами, т.е. с представителями иного лингвосоциума [167]. Система уровней владения современными неродными языками разработана, в частности, учеными Совета Европы (Общеввропейские компетенции владения иностранными языками) [127]. Данная система предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней владения неродными языками, представленных в таблице 4:

Каждый из уровней характеризуется:

- различной степенью сформированности коммуникативных умений; характером, степенью сложности ситуаций, в которых эти умения могут быть

реализованы; различной степенью развития способности адаптироваться к новизне речевых ситуаций;

- вариативностью целей и способов речевого общения, уместностью использования языковых и речевых средств;

- различным качеством порождаемого/воспринимаемого речевого высказывания с точки зрения новизны, степени сложности, объема, наличия и реализации собственного коммуникативного намерения, языковых трудностей и разнообразия используемых языковых средств;

Таблица 4 - Европейская система уровней владения иностранными языками

А Элементарное владение (Basic User)	А1 Уровень выживания (Breakthrough)
	А2 Предпороговый уровень (Waystage)
В Самостоятельное владение (Independent User)	В1 Пороговый уровень (Threshold)
	В2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)
С Свободное владение (Proficient User)	С1 Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)
	С2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)

- нормативностью языкового оформления текста в плане правильности и уместности использования языковых средств, точности передаваемой или понимаемой информации, а также соответствия используемых языковых средств конкретным ситуациям общения;

- беглостью речи, которая проявляется в скорости выполнения коммуникативной задачи в конкретной ситуации, а также уверенности/неуверенности в использовании языковых средств, отсутствии/наличии неоправданных пауз и повторов в процессе речевого общения;

- степенью самостоятельности/свободы в ходе речевых контактов, которая выражается в инициативности говорящего/слушающего, в отсутствии

необходимости дополнительной помощи со стороны партнера по общению, справочных материалов и других средств [127].

Очевидно, что определение границ между уровнями всегда субъективно. В настоящее время количество уровней владения ИЯ в разных странах составляет от двух до девяти и более. Опираясь на общеевропейские требования к уровням владения иноязычным общением, учитывая специфику лингвообразования в неязыковом вузе и специфику объекта нашего исследования (иноязычного ПОО), мы выделяем следующие уровни: элементарный, промежуточный, профессионально-достаточный. Данные уровни соответствуют первым трём уровням, обозначенным Советом Европы – уровню выживания, предпороговому и пороговому уровню, соответственно.

Применительно к рассматриваемому нами объекту необходимо ответить на вопросы: как и на какой основе оценивается уровень владения речевыми умениями у обучаемых по окончании всего курса обучения или на каждом отдельном этапе учебного процесса? На наш взгляд, он должен оцениваться и через "функциональные" параметры:

- 1) умение решать коммуникативные задачи;
- 2) сферы, темы и ситуации общения, то есть предметно-содержательную сторону общения;
- 3) степень лингвистической и прагматической корректности и адекватности решения этих задач.

Анализ критериального аппарата, применяемого в отечественной и зарубежной теории и практике обучения ИЯ, ориентация на составляющие понятия иноязычного ПОО, выявленные цели и содержание обучения ПОО на неязыковых факультетах вузов позволили уточнить следующие критерии успешности и результативности процесса обучения, а также соответствующие им показатели (таблица 5):

Итак, технологическая модель обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов в неязыковом вузе соответствует критериям технологичности, а именно:

1) опирается на системно-деятельностный подход с гарантированным педагогическим результатом активного владения иноязычным общением в рамках профессиональной деятельности;

2) характеризуется системностью, а именно опорой на основополагающие принципы, логикой, взаимосвязью частей, целостностью;

3) ей свойственна управляемость, то есть поэтапность диагностики, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов;

4) её качественной характеристикой является эффективность, то есть оптимальность по результатам и затратам;

5) является воспроизводимой, то есть может применяться в других образовательных учреждениях другими субъектами.

Таблица 5 - Основные критерии оценки успешности обучения иноязычному ПОО

Критерии	Показатели
1	2
1 Владение профессионально-релевантными знаниями	Информационно-фактологическая наполненность общения в соответствии с поставленной коммуникативной задачей
2 Владение умениями лингвистического оформления общения	Грамматическая правильность
	Адекватность выбора лексических средств (терминологии, профессиональных клише) решению коммуникативных задач
3 Скорость речевой реакции	Скорость построения инициативного высказывания (наличие неоправданных пауз)
	Скорость реакции при ответе (наличие неоправданных пауз)
4 Формирование личностных качеств специалистов	Ценностная ориентация студентов при обучении иноязычному ПОО
	Коммуникативная мобильность в ситуациях общения.
	Способность к корпоративному взаимодействию

В результате проведённого исследования мы предлагаем следующую технологическую модель обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению (рисунок 5):

В результате проведённого исследования была разработана и внедрена в учебный процесс технологическая модель обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению. Структура её состоит из взаимосвязанных и образующих единство компонентов: цели обучения, содержания понятия иноязычного ПОО, компонентов обучения иноязычному ПОО, этапов, уровней и критериев обучения, организационно-педагогических условий обучения, результата обучения.

На основании анализа теоретических предпосылок исследуемого явления мы выделяем следующие организационно-педагогические условия обучения иноязычному ПОО: аксиологизация содержания иноязычного ПОО, поэтапное развитие профессионально-коммуникативных умений, использование имитационно-моделирующей технологии в процессе обучения, дифференциация роли преподавателя на разных этапах процесса обучения.

Таким образом, эффективность обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению определяется принципами построения процесса обучения, организационно-педагогическими условиями обучения, личностью студента, степенью ее мотивации, степенью приближения учебного процесса к условиям управляемого овладения языком в естественной иноязычной ситуации, технологизацией процесса обучения для достижения гарантированного результата – активного владения умениями иноязычного профессионального общения.



Рисунок 5 - Технологическая модель процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению

2 Опытнo-поисковая работа по обучению студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению

2.1 Анализ содержания и результатов констатирующего эксперимента

Одной из целей нашего исследования являлось подтверждение на практике гипотезы исследования об эффективности предложенной нами технологической модели обучения в контексте реализации организационно-педагогических условий. Этим вызвана необходимость осуществления опытнo-поисковой работы, проводившейся на базе Оренбургского государственного университета и Оренбургских филиалов Московской Государственной Юридической Академии, Московского Института Предпринимательства и Права в 2003 – 2008гг. и охватившей 36 преподавателей и 650 студентов инженерно–технических, юридических, математических и экономических специальностей 2–5 курсов.

При проведении констатирующего эксперимента мы руководствовались следующими задачами:

- обозначить состояние изучаемой проблемы в вузе;
- выявить представление студентов и преподавателей о сущности понятия «профессионально-ориентированное общение»;
- определить влияние и взаимосвязь различных форм учебной деятельности с уровнем владения студентами ПОО;
- выявить основные факторы (барьеры), препятствующие развитию у студентов умений иноязычного ПОО;
- определить роль преподавателя в организации педагогического взаимодействия на разных уровнях процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению.

Коммуникативные умения профессионально-ориентированного общения студентов анализировались и оценивались по следующим критериям: владение профессионально-релевантными знаниями; владение умениями лингвистического

оформления общения; скорость речевой реакции; формирование личностных качеств. Учитывая выделенные критерии уровня развития умений иноязычного ПОО и сущность исследуемого явления мы можем определить следующие уровни развития профессионально-коммуникативных умений студентов, представленные во взаимосвязи с их качественными характеристиками и основными показателями (таблица 6):

Таблица 6 - Критерии оценки уровней развития умений иноязычного профессионально-ориентированного общения

Балл	Уровень	Критерий 1 Владение профессионально-релевантными знаниями	Критерий 2 Владение умениями лингвистического оформления речи	Критерий 3 Скорость речевой реакции	Критерий 4 Формирование личностных качеств
		Профессионально-коммуникативные показатели	Формально-языковые показатели	Темпоральные показатели	Личностно-коммуникативные показатели
1	2	3	4	5	6
5	Профессионально-недостаточный	Задание полностью выполнено: цель общения успешно достигнута, тема раскрыта в заданном объеме, социокультурные и профессиональные знания использованы в соответствии с ситуацией общения	Демонстрирует словарный запас, адекватный поставленной задаче. Использует грамматические структуры в соответствии с поставленной задачей; практически не делает ошибок.	Неоправданные паузы при построении инициативных и реактивных реплик не превышают 5 секунд.	Наличие высокого уровня мотивации к совершенствованию умений профессионального общения; демонстрирует способность логично и связно вести беседу: начинает, при необходимости, поддерживает ее с соблюдением очередности при групповом обмене репликами, проявляет инициативу при смене темы, восстанавливает беседу, в случае сбоя.

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6
4	Промежуточный	Задание выполнено: цель общения достигнута, однако тема раскрыта не в полном объеме, в основном социокультурные и профессиональные знания использованы в соответствии с ситуацией общения.	Демонстрирует достаточный словарный запас, в основном соответствующий поставленной профессиональной задаче, однако наблюдается некоторое затруднение при подборе слов и отдельные неточности в их употреблении. Использует грамматические структуры, в целом соответствующие поставленной задаче; допускает ошибки, не затрудняющие понимания.	Неоправданные паузы при построении инициативных и реактивных реплик не превышают 10 секунд.	Наличие положительной мотивации к развитию умений профессионального общения. В целом демонстрирует способность логично и связно вести беседу: начинает, при необходимости, в большинстве случаев поддерживает ее с соблюдением очередности при обмене репликами, не всегда проявляет инициативу при смене темы, демонстрирует наличие проблемы в понимании собеседника и в групповом речевом взаимодействии
3	Элементарный	Задание выполнено частично: цель общения достигнута не полностью, тема раскрыта в ограниченном объеме, социокультурные и профессиональные знания использованы в соответствии с ситуацией общения в ограниченном объеме.	Демонстрирует ограниченный словарный запас, в некоторых случаях недостаточный для выполнения поставленной задачи. Делает многочисленные грамматические ошибки или допускает ошибки, затрудняющие понимание	Неоправданные паузы при построении инициативных и реактивных реплик превышают 10 секунд. Возможны сбои в общении, которые не в состоянии преодолеть без посторонней помощи.	Отсутствие мотивации к овладению ПОО; наличие языковых и психологических барьеров в общении; демонстрирует неспособность логично и связно вести беседу: не начинает и не стремится поддерживать ее, не проявляет инициативы при смене темы, передает общие идеи в ограниченном контексте; в большой степени зависит от помощи со стороны собеседника, педагога; не может участвовать в групповом речевом взаимодействии.

Изучение уровня умений студентов осуществлять иноязычное профессиональное общение происходило с помощью включённого наблюдения, которое позволяло оценить уровень владения студентами его основными структурными компонентами. Непосредственное наблюдение осуществлялось при личном проведении занятий по иностранному языку, а также во время посещения занятий других преподавателей из разных вузов города. Однако ограниченность данного метода позволила увидеть лишь внешние проявления деятельности общения студентов, что компенсировалось другими методами педагогического исследования. Для этого было проведено анкетирование студентов медико-биологического, юридического, экономического, математического факультетов вузов г.Оренбурга, как в обычных группах, так и в группах, получающих дополнительный объём лингвистической подготовки.

Кроме того, студенты прошли тестирование, выявляющее их фактический уровень владения основными профессионально-коммуникативными умениями в начале формирующего эксперимента.

Далее перейдём к непосредственной характеристике участников эксперимента. Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 650 студентов из трёх вузов и 36 преподавателей. Данные, полученные на констатирующем этапе, отражены в диаграмме (рисунок б), из которой видно, что подавляющее большинство студентов имеют низкий уровень развития умений профессионально-ориентированного общения. Горизонтальная ось показывает уровни в сопоставлении среди студентов вузов: 1 – Московская Государственная Юридическая Академия (МГЮА), Оренбургский филиал; 2 – Московский Институт Предпринимательства и Права (МИПП), Оренбургский филиал; 3 – Оренбургский Государственный Университет. На вертикальной оси указан процент количества участников диагностики.

При проведении входного тестирования студентам предъявлялись письменное (тест) и устные задания (монологическое высказывание по теме и общение в паре или мини-группе по заданной ситуации с целью решения профессионально-коммуникативной задачи). Устные ответы фиксировались на

магнитной ленте с последующей подробной письменной расшифровкой. Экспериментатор работал с каждым испытуемым и с каждой парой отдельно. Задания предъявлялись непосредственно перед их выполнением.

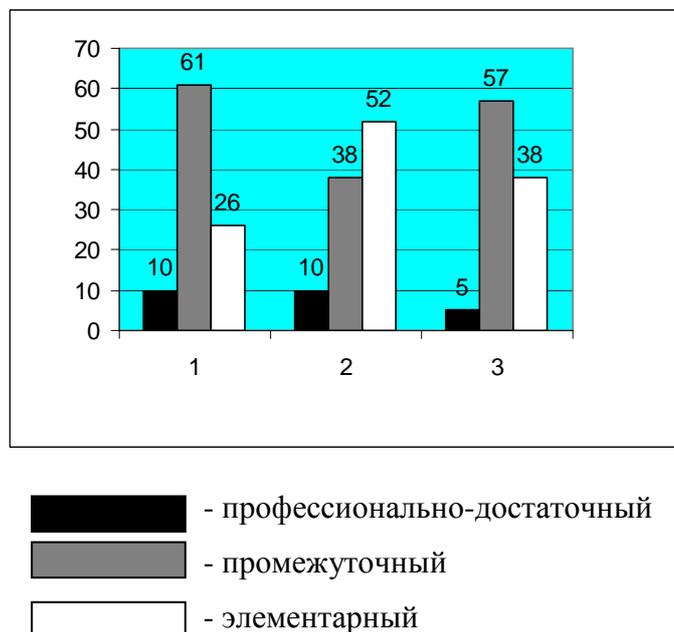
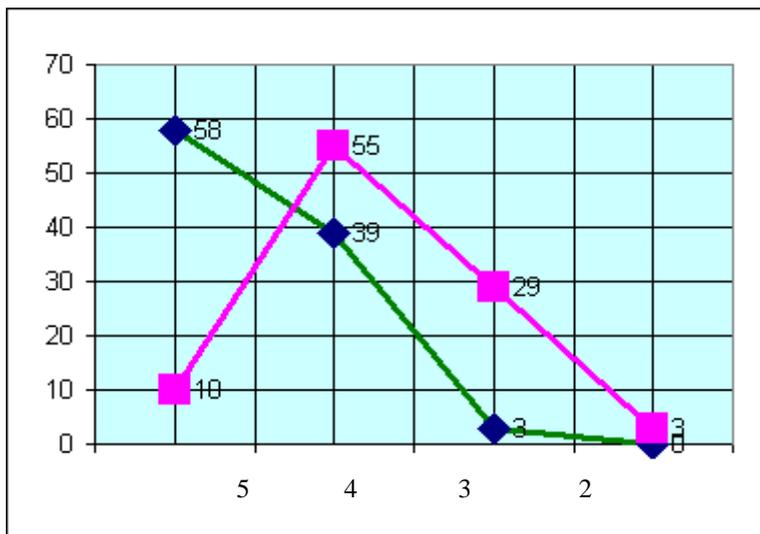


Рисунок 6 - Показатели уровней развития умений иноязычного профессионально-ориентированного общения по результатам констатирующего эксперимента

Кроме того, мы провели сравнительный анализ оценки преподавателями общей языковой подготовки студентов и оценки уровня владения ими профессионально-ориентированным общением на основе диагностического тестирования. Данный анализ выявил отличия, представленные на рисунках 7-9).

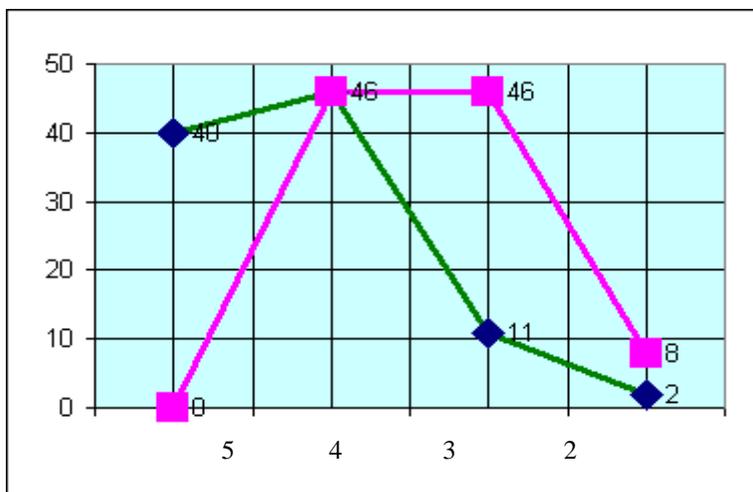
Как видно, уровень отличного владения иноязычным ПОО не превышает отметки 10 % ни в одном из трёх вузов и в среднем составляет лишь 5,3 %; уровень хорошего владения данным видом общения превысил 50 % от числа опрошенных только в одном вузе и в среднем составил 48 %. При этом процент студентов, отлично успевающих по иностранному языку составляет в среднем 40 %, имеющих хорошую успеваемость – 46 %. Процент студентов, имеющих неудовлетворительный уровень владения иноязычным ПОО (6,3 %) заметно превышает процент неуспевающих по иностранному языку в целом (0,6 %).



5 – отлично
 4 – хорошо
 3 – удовлетворительно
 2 - неудовлетворительно

— Оценка по дисциплине «иностранный язык»
 — Оценка уровня владения иноязычным профессионально-ориентированным общением

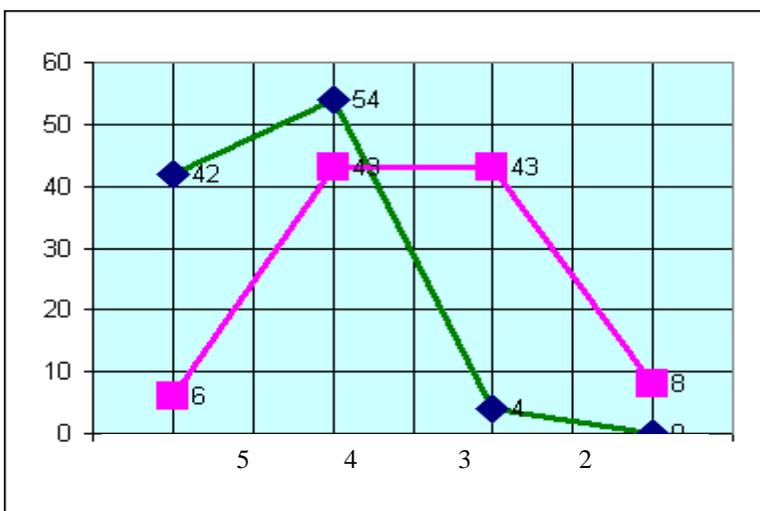
Рисунок 7 – Показатели среди студентов МГЮА



5 – отлично
 4 – хорошо
 3 – удовлетворительно
 2 - неудовлетворительно

— Оценка по дисциплине «иностранный язык»
 — Оценка уровня владения иноязычным профессионально-ориентированным общением

Рисунок 8 - Показатели среди студентов МИПП



5 – отлично
 4 – хорошо
 3 – удовлетворительно
 2 - неудовлетворительно

— Оценка по дисциплине «иностранный язык»
 — Оценка уровня владения иноязычным профессионально-ориентированным общением

Рисунок 9 - Показатели среди студентов ОГУ

Далее мы постарались выяснить основные причины недостаточного уровня обученности студентов иноязычному ПОО.

Исследуемая нами проблема обучения иноязычному ПОО представляет собой двусторонний процесс активного взаимодействия преподавателя и студентов. Так, опросы и беседы с преподавателями выявили наличие их низкой заинтересованности в осуществлении деятельности по обучению ПОО, отсутствие соответствующих установок и недостаточное организационно-методическое обеспечение такой работы.

Кроме того, опросы и собеседования показали, что в ходе организации процесса обучения большая часть преподавателей сталкивается с такими проблемами:

1 Студенты стесняются говорить на иностранном языке, боясь сделать ошибки. Особенно это наблюдается на начальном этапе.

2 При парных (групповых) формах работы студенты часто переходят на использование родного языка и допускают много ошибок.

3 У студентов нет достаточной информации по обсуждаемому вопросу и на родном языке.

4 У студентов не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи.

При выяснении причин недостаточной обученности иноязычному профориентированному общению, студенты нескольких вузов определяют на первое место низкую мотивацию учащихся (27 %), затем следует недостаточность практики общения на языке, низкое качество преподавания, недостаточное количество учебных часов по дисциплине. Многие отмечают такие негативные факторы, как лень студентов, нехватка качественных учебных пособий, отсутствие специальных методик, перегруженность программы «побочными» (по мнению студентов) учебными дисциплинами, низкая мотивация преподавателей, отсутствие благоприятной психологической обстановки на занятии, располагающей к общению, незапланированность в учебных программах, отсутствие практики общения с носителями языка, слабая база школьной подготовки, разные уровни

подготовки студентов, отсутствие индивидуального подхода, недостаточность знаний студентов по специальности.

Студенческий возраст считается оптимальным в том отношении, что «гибкость» способности к овладению языком ещё не потеряна, а познавательные умения уже достаточно сформированы. Однако и в этом возрасте существуют довольно серьёзные барьеры в овладении языком. G. Yule к ним относит [285]:

– чувство стеснения (типично для данного возраста, и если необходимость произнести иностранное слово вызывает смущение и приводит в замешательство, чувство нежелания может пересилить даже очень высокие познавательные способности; иногда стеснение дополняется чувством эмпатии к иностранной культуре);

– аффективный фильтр (термин, обозначающий тип познавательного барьера, возникающего в результате негативного опыта или чувства; к ним можно отнести неинтересные учебники, неприятную обстановку в аудитории, перегруженность учебной программы, а также стресс, неудобства, низкую мотивацию).

По результатам опроса студентов существует ряд барьеров, препятствующих успешному овладению иноязычным ПОО, с которыми они сталкиваются на занятиях. При чём данные барьеры в общении претерпевают изменения в зависимости от курса обучения. Данные изменения можно отобразить в таблице (таблица 7):

Таблица 7 - Основные барьеры в овладении иноязычным профессионально-ориентированным общением

Основные барьеры в иноязычном общении на занятиях	II курс	IV курс
1	2	3
Недостаточный словарный запас	59	43
Недостаточное знание грамматики	48	40

Продолжение таблицы 7

1	2	3
Непонимание, субъективность, давление преподавателей	11	36
Собственное нежелание, лень работать на занятии	12	38
Отсутствие ориентации преподавателя на обучение общению (преобладание грамматико-переводных методов)	23	44
Низкая заинтересованность в обучении иноязычному ПОО	47	17
Боязнь плохой оценки	52	24

Тем не менее, анкетирование показало высокий уровень заинтересованности студентов в развитии умений профессионально-ориентированного общения. 96 % опрошенных считает необходимым включение в учебную программу по иностранному языку спецкурса по обучению профессионально-ориентированному общению, причём 40 % студентов готовы начать такую подготовку уже с первого курса обучения в вузе, 33 % - со второго курса и 27 % - с третьего.

Анкетирование также помогло нам выявить факторы, способствующие, по мнению студентов, повышению мотивации к совершенствованию умений иноязычного профессионального общения.

Рассмотрим сначала саму сущность мотивации. Авторы определяют её как степень выбора целей деятельности и степень прилагаемых усилий для достижения этих целей [260]. Мотивация определяет продуктивность учебно-коммуникативной деятельности при обучении иностранному языку [8; 91].

Различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация возникает от ожидания какого-либо рода поощрения со стороны. Примерами такого внешнего поощрения в учебном процессе могут быть – хорошие оценки, похвала, улыбка, одобрительные жесты (кивок и.т.д.) со стороны преподавателя, проявления одобрения со стороны родителей, родственников, друзей.

Выделяют также внешние факторы, способные изменить оказать заметное влияние и даже изменить мотивацию студентов к обучению. К ним относят: учебные программы; требования родителей; требования общества (желание соответствовать нормам); обязательное тестирование, экзамены; высокооплачиваемая работа; чувство соревновательности. К положительным моментам внешней мотивации можно отнести самоутверждение и самоопределение учащегося. Отрицательными чертами являются: зависимость от материальных результатов деятельности обучения и исключение сотрудничества вследствие высокой соревновательности.

Наиболее важным компонентом эффективной учебной деятельности является внутренняя мотивация учащихся. Внутренне мотивированные учащиеся выполняют учебную деятельность с целью самосовершенствования. Другими словами, учащиеся выполняют поставленные учебные задачи для удовлетворения своих личных интересов, любопытства, потребности в знаниях и опыте, не ожидая какого-либо внешнего поощрения.

По результатам опроса преподавателей вузов, основным фактором повышения внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка является повышение заинтересованности студентов посредством: ясной постановки целей; энтузиазма преподавателя; разнообразия заданий; использования наглядности; игровых заданий; ролевого инсценирования; персонального подхода; благоприятной, дружелюбной атмосферы на занятиях.

Студенчество как социальная категория характеризуется определённым отношением к будущей профессии, которая зависит от полноты представления о профессии и правильности профессионального выбора. Адекватность представления о будущей профессии включает в себя представление о тех требованиях, которые предъявляет профессия. Результаты анкетирования показали, что, чем более полное представление у студентов о профессии, тем более выражено их положительное отношение к учёбе. Необходимо отметить высокий интерес студентов к своей будущей профессиональной деятельности и стремление общаться на профессиональные темы.

56 % участников эксперимента отметили, что регулярно общаются с одногруппниками на профессиональные темы, у 38 % данное общение происходит редко, и 6 % вообще не общаются на профессиональные темы. 41 % опрошенных «очень интересно всё, что связано с будущей профессией», 28 % имеют отрывочные представления о будущей профессии, 25 % не всё в ней устраивает, но не поменяли бы на другую. И лишь 4 % студентов не нравится их будущая профессия, а 2 % ничего о ней не знают.

Анкетирование и опросы студентов выявили следующие факторы, необходимые, по их мнению, преподавателю для повышения качества преподавания и уровня мотивации к обучению иноязычному профориентированному общению:

- больше «живого» общения преподавателя со студентами - (21 %);
- способность преподавателя заинтересовать студентов - (31 %);
- давать больше творческих заданий - (7 %);
- использовать новые методики, моделировать ситуации общения («например, групповые дискуссии на основе соревновательности») – (34 %);
- создавать благоприятную атмосферу для общения («не устраивать «допросы» на занятиях, быть дружелюбнее, «ближе» к студентам, понимать их, помогать преодолеть психологический барьер в общении») – (15 %);
- увеличить объём учебного материала, давать больше заданий, повысить требовательность – (7 %);
- доступно излагать материал – (6 %);
- находить индивидуальный подход к студентам – (3 %);
- обсуждать профессионально-ориентированные темы параллельно специальным предметам – (5 %).

Таким образом, налицо высокая потребность студентов в улучшении качества преподавания и повышении уровня мотивации к обучению иноязычному профессионально-ориентированному общению.

При выяснении понимания студентами сущности понятия «общение» на первом плане оказались трактовки общения как обмена информацией, знаниями, опытом, мнениями, впечатлениями и т.д. (59 %); взаимодействия (17 %); средства социализации (главное условие существования в обществе) (16 %); удовлетворения общих интересов (13 %). Общение также определялось как взаимопонимание, самовыражение, саморазвитие, взаимное обогащение, диалог, средство коммуникации (непосредственной и опосредованной), способ определения жизненного статуса.

Участникам констатирующего эксперимента было предложено написать мини-сочинения, в которых нужно было изложить характерные черты профессионального общения, его цели, а также дать по возможности точное его определение. К наиболее часто встречающимся описаниям характерных черт можно отнести: использование профессиональной терминологии, профессионального сленга – (50 %); профессиональные знания как предмет общения – (28 %); владение профессиональной культурой (этикетом) – (16 %); формальный стиль общения – (11 %); логичность, точность, лаконичность построения высказываний – (12 %). Предлагались также такие варианты: высокая информативность, целенаправленность, ограниченный круг участников общения, повышенный интерес к профессиональным инновациям, энтузиазм, грамотность, профессиональная интуиция, более сложное построение высказываний, низкая/умеренная эмоциональность, соблюдение субординации, высокая заинтересованность в результатах общения, лаконичность.

Указывая цель участников профессионального общения, респонденты вынесли на первый план выполнение профессиональной задачи – (68 %). Далее следуют: обмен информацией – (42 %), осуществление совместных профессиональных действий – (34 %), оценка ситуации, высказывание своего мнения, способ лучше узнать собеседника, передача своего эмоционального состояния – (14 %).

Среди предложенных студентами собственных мотивов в овладении иноязычным ПОО можно выделить следующие варианты ответов: «...

осуществлять общение с целью осуществления профессиональной деятельности» (Сергей К.); «... это средство профессионального роста (успеха в карьере)» (Денис Б.); «... показатель профессионального уровня специалиста» (Ирина М.); «... умение владеть ситуацией (способность отстоять свою точку зрения)» (Анатолий М.); «... способность адаптироваться в профессиональной среде» (Павел М.); «... возможность обзавестись полезными знакомствами» (Алла З.); «... использовать все возможности развития себя, которые предоставляются в жизни, планирую найти себе место экономиста в сфере международных отношений» (Светлана Л.); «процесс изучения профессионального английского языка доставляет удовольствие, кроме того, реализуются амбиции. Иностраный язык может дать возможность больше зарабатывать, продвигаться по карьерной лестнице» (Ольга П.).

Данные ответы позволяют сделать вывод о том, что часть респондентов неверно и односторонне представляют себе сущность профессионального общения как обсуждение профессиональных вопросов, не учитывая его интерактивный характер и деятельностную основу. Некоторые студенты видят в профессиональном общении лишь средство продвижения по служебной лестнице путём установления личных контактов с «нужными» людьми.

Опираясь на данные нашего исследования, можно утверждать, что мотивы достижения прагматических целей, являются наиболее значимыми в процессе обучения коммуникативной профессионально значимой деятельности (таблица 8). Кроме того, большой процент опрошенных указывает на необходимость овладевать искусством общения для саморазвития, развития внутренних личностных качеств – коммуникабельности, терпимости, сдержанности, корректности, а также развития профессиональной интуиции, профессионального и социального интеллекта.

Анкетирование, беседы, наблюдения показали, что для студентов, в изучении иностранного языка главным компонентом мотивационной сферы является ориентация на достижение результата деятельности (и профессионально значимой, в том числе), а главным мотивом – мотив личностной самоактуализации. Мотив, выражающийся в желании студента самоактуализироваться средствами

иностранный язык в профессионально значимой деятельности, можно определить как мотив достижения личного успеха.

Таблица 8 - Отношение студентов к профессионально-ориентированному общению как ценности (в %) от общего числа

Мотивация овладения иноязычным профессионально-ориентированным общением	Направление подготовки		
	Математическое	Юридическое	Экономическое
1	2	3	4
Для устройства на высокооплачиваемую работу	29,20	41,5	72,61
Для повышения престижа собственного «я»	22,57	26	33,04
Для профессиональной и социальной адаптации, карьерного роста	17,80	21	16,09
Для саморазвития и самоактуализации	21,11	22,5	30,17
Работы за рубежом	13,10	4,5	12,17
Работы в иностранной фирме (представительстве)	23,54	22	38,26
Затрудняюсь ответить	10,62	7	7,83

Анализ результатов данного этапа эксперимента, а также анализ теоретических подходов к организации обучения позволили выявить необходимость:

1) учета ценностных ориентаций студентов при изучении иностранного языка;

2) внедрения новой модели обучения и проектирования курса «Основы профессиональной коммуникации» с применением имитационно-моделирующих технологий обучения (имитационно-ролевые, организационно-деятельностные игры, моделирование ситуаций ПОО, выборочное применение мультимедийных учебных пособий и др.) для формирования процессуального аспекта иноязычного ПОО;

3) изменение режима взаимодействия преподавателя и студентов для преодоления основных барьеров общения, а также для формирования мотивационного и личностного аспекта иноязычного ПОО.

2.2 Учебно-методическое обеспечение процесса обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению

Рассмотрев подробно сущность, основные понятия, структуру и организационно-педагогические условия обучения иноязычному ПОО, определив исходное состояние всех элементов процесса обучения, мы приступаем к описанию проведённой опытно-поисковой работы по реализации на практике выдвинутых положений.

Педагогической наукой накоплен богатый опыт исследовательской работы, ориентированный на совершенствование различных аспектов лингвистического образования, в том числе и содержания последнего. В Оренбургском государственном университете ведутся исследования по созданию программ обучения, которые охватывают все аспекты иноязычной подготовки студентов-нефилологов к эффективному международному профессиональному взаимодействию в условиях глобализации. Их результаты отражены в докторских диссертациях Н.С. Сахаровой, Н.В. Янкиной, В.Л. Тёмкиной, Л.В. Колобовой и др. В них рассматриваются модели реализации лингвострановедческой подготовки, развития иноязычной компетенции студентов, обучения межкультурной коммуникации, критерии отбора содержания для программ по иностранному языку, обучения в условиях поликультурного образования.

Разработаны современные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам (А.О. Беляева, И.Л. Бим, Е.Ю. Долматовская, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд). Известны работы, посвященные развитию познавательной самостоятельности средствами иностранного языка (Т.В. Минакова, Т.И. Кулагина), интенсификации лингвистического образования (В.В. Мороз), развитию речевой деятельности средствами учебных задач на иностранных языках (Т.Г. Нестерова), средствами учебной игры (Н.В. Еремина), развитию познавательной активности студентов в учебной деятельности на материале немецкого языка (О.О. Денина), развитию аксиологического и иноязычного

потенциала личности (А.В. Кирьякова, С.А.Кулагина, Л.В.Моисеева, А.А. Полякова, А.Ю. Богомоллова), социализации личности в билингвальном образовании (Г.В. Терехова), гендерному подходу в обучении иностранным языкам (Т.Е. Овчинникова). Авторы исследований раскрывают сущностные характеристики языковых феноменов в контексте педагогических условий, определяют педагогические закономерности развития иноязычных умений, навыков, отдельных типов речевой деятельности. Вместе с тем, остаются открытыми вопросы технологического построения процесса обучения устному речевому общению в сфере будущей профессиональной деятельности специалистов-нефилологов, создание оптимальных педагогических условий для такого обучения.

По нашему мнению, процесс обучения иноязычному ПОО, обеспечивающий взаимодействие субъектов учебного процесса будет протекать успешнее, если будут созданы оптимальные условия обучения, адекватные условиям будущей профессиональной деятельности, которые повысят эффективность развития профессионально значимых личностных качеств студентов и раскроют аксиологическую значимость иноязычного ПОО в самоопределении студентов. Под оптимальными условиями обучения понимается такой подход, который, будучи коммуникативно-направленным учитывал бы не только область профессиональных интересов в рамках специальности, но и личностно-значимые интересы и цели студентов. В качестве таких организационно-педагогических условий нами были выделены: аксиологизация содержания иноязычного ПОО, поэтапное развитие профессионально-коммуникативных умений, использование имитационно-моделирующих технологий в процессе обучения, дифференциация роли преподавателя на разных этапах процесса обучения.

В ходе проведения опытно-поисковой работы ставилась цель апробировать технологическую модель обучения, предполагающую выполнение данных организационно-педагогических условий.

Необходимой составляющей реализации технологической модели является методическое обеспечение процесса обучения. По мнению Сахаровой Н.С., система

ценностных отношений личности определяет учебно-познавательную мотивацию в иноязычной профессионально значимой деятельности. Методическое обеспечение процесса развития иноязычной компетенции студентов университета предполагает создание аксиологически значимой профессионально ориентированной среды в образовательном процессе [199].

В Оренбургском государственном университете, на базе которого проводилась опытно-поисковая работа, действует вариативная образовательная лингвистическая программа, ориентированная на развитие многоуровневого вхождения в иноязычную деятельность и культуру. Принятая к реализации концепция модернизации лингвистического образования ОГУ определяет основные цели и принципы лингвистического образования студентов университета. В рамках данной концепции обеспечение его непрерывности выступает залогом качества, эффективности, отвечает требованиям профессиональной направленности.

Преподаватель иностранного языка должен представлять перспективу языкового развития обучаемого от начала до завершения, уметь определять фактический уровень обученности и уметь организовать обучение с уже достигнутого уровня, доводя его до желаемого, целевого. Важно подчеркнуть, что уровень владения иностранным языком должен строго соответствовать ступени обучения. Так, уровень выпускника средней школы считается продвинутым общеобразовательным, выпускника специализированной языковой школы – высоким общеобразовательным, уровень выпускника неязыкового вуза считается профессионально-достаточным, а выпускника языкового вуза или факультета – уровнем образованного носителя языка (высший уровень).

Реализация требования тщательной стыковки этапов обучения связана, во-первых, с созданием единой концепции и программы обучения иностранному языку. Во-вторых, детализированных уровней обученности иностранному языку по ступеням обучения.

По сути, данные положения программы, соответствуют положениям нашей гипотезы о необходимости технологического построения процесса обучения иноязычному ПОО.

Поиск решения поставленной проблемы осуществлялся в рамках работы лингво-дидактической лаборатории, созданной на факультете филологии Оренбургского государственного университета. Главная цель деятельности данной лаборатории, объединяющей педагогов-лингвистов шести кафедр вуза – проектирование педагогических технологий, обеспечивающих реализацию концепции модернизации лингвистического образования в университете, принятую в 2005 году. Задачи участников разработки: отбор, классификация и апробация инновационных форм, технологий, методов, приёмов, способствующих повышению эффективности лингвистического образования.

Нами была разработана подпрограмма работы модуля «Проектирование технологий обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов университета». В работе модуля активное участие принимали ассистенты и преподаватели кафедры иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей ОГУ, участники рабочей группы по данному направлению исследования (приложение Г).

Научно-исследовательская и практическая работа проводилась по следующим направлениям:

- 1 Теоретико-диагностическое направление.
- 2 Организационно-практическое направление.
- 3 Экспертное направление.

Основываясь на психолого-педагогических научных исследованиях, мы пришли к выводу, что структура опытной организации учебного процесса с целью развития умений профессионально-ориентированного общения представляет собой совокупность основных составляющих дидактического процесса:

- студентов неязыковых специальностей Оренбургского Государственного Университета;
- преподавателей английского языка;
- дидактических целей обучения (развитие умений профессионально-ориентированного общения);

- содержания обучения (профессиональный английский);
- средств обучения (спецкурс «Основы профессиональной коммуникации», аутентичный текстовый материал, учебные пособия на коммуникативной основе, набор разноуровневых коммуникативных заданий, моделей ситуаций профессионального общения, аудио-, видео- средства, компьютерные контрольно-обучающие программы);
- технологической модели построения учебного процесса;
- принципов, методов и форм обучения;
- организационно-педагогических условий осуществления процесса обучения иноязычному ПОО.

В ходе проведения формирующего эксперимента был разработан и апробирован набор разноуровневых заданий коммуникативного характера, моделирующих в той или иной степени ситуации профессионально-ориентированного общения. Данные задания можно условно объединить в три группы:

1 Некоммуникативные задания. Это в основном упражнения, направленные на отработку конкретного фонетического, грамматического, лексико-грамматического материала. Благодаря многократному употреблению данного материала в различных ситуациях происходит его осознание и осмысление. Упражнения первого типа применяются на 1 этапе развития коммуникативных умений (предъявления нового материала).

2 Условно-коммуникативные задания. Данные задания призваны помочь студентам подробно проанализировать и осознать форму, значение и употребление изучаемого языкового и речевого материала. Упражнения такого типа открывают этап активизации учебного материала в форме моделирования ситуации общения на уровне жесткого или частичного управления речевой деятельностью студентов. Упражнения предполагают многократное употребление тщательно отобранного материала конкретного микроцикла на основе различных коммуникативных стимулов, алгоритмов, ситуативных параметров и тем из заданной сферы.

3 Подлинно-коммуникативные задания направлены на совершенствование и продуктивное использование коммуникативных умений ПОО. Их выполнение характеризуется минимальным управлением коммуникативной деятельностью студентов, т.е. студентам предоставляется свобода выбора содержания общения и средств выражения. Но преподаватель точно формулирует коммуникативную задачу. От грамотного отбора и правильной организации коммуникативных задач зависит их образовательная ценность, потенциальные возможности служить цели формирования и развития основных коммуникативных навыков и умений, личностных качеств.

Следует отметить, что направляющую роль в развитии коммуникативных умений ПОО студентов играет пример самого преподавателя иностранного языка. Особая роль отводится преподавателю в развитии социально-культурных умений студентов. Именно педагог владеет приёмами самопрезентации, строит общение в русле субъект-субъектных отношений. Он демонстрирует «принятие» каждого студента словесным одобрением, вопросом, уважительным взглядом, приглашающим жестом. Именно педагог умело использует этикетные формы взаимодействия, владеет способами выражения своих эмоций через мелодику и динамику речи.

Таким образом, оптимальное развитие коммуникативных умений определяется наличием эффективных дидактических форм, технологий и средств обучения, организацией их в систему, объёмом тренировочной деятельности и особенностями управления со стороны преподавателя.

На основе разработанной в первой главе технологической модели обучения иноязычному ПОО, изучения опыта работы преподавателей иностранного языка разных вузов, опроса мнения студентов нами была разработана и предложена к реализации на занятиях по иностранному языку следующая технологическая карта построения процесса обучения в соответствии с выделенными этапами (таблица 9):

Таблица 9 – Технологическая карта этапов построения процесса обучения

1 этап: Имитационно-аккумулирующий	
Цель	Накопление базового объёма лингвистических знаний
Основные приёмы учебной работы	Заучивание и воспроизведение профессиональной терминологии, устойчивых фраз, профессиональных клише, имитация готовых моделей ситуаций профессионального общения (некоммуникативные задания)
Режим работы	Образец – студент, Образец – группа.
Роль преподавателя	Эксперт-авторитет
↓	
2 этап: Алгоритмически-моделирующий	
Цель	Ориентация в коммуникативных алгоритмах общения
Основные приёмы учебной работы	Моделирование ситуаций профессионального общения с использованием опор, алгоритма (условно-коммуникативные задания)
Режим работы	Студент – опора – студент, Студент – опора – группа
Роль преподавателя	Консультант-посредник
↓	
3 этап: Продуктивно-моделирующий	
Цель	Осуществление продуктивного профессионально-ориентированного общения
Основные приёмы учебной работы	Моделирование реальных ситуаций профессионального общения (подлинно-коммуникативные задания)
Режим работы	Студент – студент, Студент – группа, Мини-группа – мини-группа
Роль преподавателя	Взаимодействующий собеседник

Ориентация на систематизацию этапов развития умений ПОО, заложенная нами в организационно-педагогических условиях процесса обучения, актуализирует технологическую составляющую данного процесса. Итак, мы принимаем поэтапность развития профессионально-коммуникативных умений как дидактическую основу процесса обучения.

При разработке и внедрении учебно-методического обеспечения процесса опытного обучения мы учитывали:

– организационно-педагогические условия, предложенные в нашем исследовании: аксиологизация содержания иноязычного общения, использование

технологий ИМТО, поэтапность развития умений ПОО, дифференциация роли преподавателя;

– его основные составляющие компоненты: содержание, формы и методы, средства обучения. В ходе разработки данных компонентов мы опирались на основные принципы, принятые в нашем исследовании: интегративности, коммуникативно-прагматической направленности обучения и активизации аксиологического потенциала лингвистического образования.

Формы организации процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению.

Как известно, в основе деятельности по обучению лежит диалектическое единство видов деятельности преподавания и учения. При изменении деятельности преподавания (использовании иного содержания, других форм и методов обучения) изменяется и деятельность учения. Таким образом, сохраняется равновесие и взаимодействие этих двух видов деятельности в рамках экспериментальной организации учебного процесса.

Учитывая специфику технологий ИМТО, применение которых является одним из организационно-педагогических условий организации опытного обучения, модели ситуаций профессионального общения являются основной единицей организации учебного материала, средством обучения и формирования мотивации, а также средством контроля обученности на каждом этапе. Они преследуют цель эффективного усвоения профессиональных знаний, развития или закрепления профессионально-коммуникативных умений и в целом способствуют формированию культуры профессионального общения. В структурном плане модели включают в себя, с некоторыми вариациями, следующие компоненты:

– наличие модели управляемой системы, отражающей конкретную профессиональную среду (такой моделью среды может стать компания, офис и пр.);

– наличие ролей;

- разнонаправленность коммуникативных интенций участников ситуации, выполняющих те или иные профессиональные роли;
- взаимодействие ролей;
- альтернативность решения профессионально-коммуникативных задач;
- наличие группового или индивидуального оценивания деятельности участников ситуации.

Как видим, модель ситуации профессионального общения (simulation) – это форма организации учебной деятельности, предполагающая наличие ролей и не предполагающая заданного сценария (в отличие от ролевых игр). Она требует не только знания профессионального материала, но и вхождения в заданный образ, целостного эмоционального погружения в профессиональную среду.

В целом, технология организации и проведения моделирования ситуаций профессионального общения заключается в том, что она:

- а) описывает потенциал ситуации с точки зрения дидактической и коммуникативной целесообразности её использования на занятии по иностранному языку;
- б) дифференцирует модели по видам речевой деятельности;
- в) помогает преподавателю в эффективной организации учебного процесса.

Проиллюстрируем сказанное на примере модели ситуации «Negotiations», предполагающей парную форму работы. Структура её заимствована нами из книги «How to teach business English» Эвана Френдо. Однако мы сочли необходимым расширить диапазон ситуации и наполнить её профессионально-ориентированным содержанием. В результате модель ситуации приобрела следующую структуру:

- 1) формирование пар обучаемых для решения профессионально-коммуникативных задач;
- 2) комментарий к содержанию рабочего материала (комплект А и комплект В);
- 3) запрос студентом недостающей в комплекте материалов информации;
- 4) сообщение студентам требуемых сведений, обмен ролями (таблица 10).

Таблица 10 – Модель ситуации

Partner A	Partner B
<p>You are the chief purchaser for your company. You are interested in ordering a quantity of desks from a new supplier. Here is a summary of your aims:</p> <ul style="list-style-type: none"> – You need 20 executive desks and 3 super executive desks within 30 days. – You need 50 standard desks within 60 days. – You wish to have a 10% discount (it is a large order, after all). 20% would be better. – You do not wish to pay for delivery and assembly. <p>You want 30 days' credit.</p>	<p>You are a salesman for a company that produces office furniture. A new customer has asked you to visit them and discuss a possible large order. Here is a summary of your company's terms of payment and delivery:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Your standard delivery terms are 60 days. This can be changed to 30 days, but this increases the price to the customer by 10%. – Your standard payment terms are 50% on order, and 50% on delivery. – You give discounts on large orders as follows: 100 items – 3%; 200 items – 5%; 300 items – 7%. <p>Catalogue prices include delivery, but not assembly (3% extra).</p>

В данном случае, каждый из партнёров по общению не может получить согласие противоположной стороны на все выдвигаемые им условия. Таким образом, коммуникативная задача заключается в том, чтобы достичь консенсуса, т.е. таких условий, которые устраивали бы обе стороны. При этом преподавателю необходимо придерживаться принципа обеспечения максимального участия каждого студента в коммуникативной деятельности.

Кроме того, стимулирует иноязычную речь у студентов неожиданное, непредсказуемое вовлечение ими в речевую деятельность их сокурсников или преподавателя, т.е. они постоянно наготове, проговаривают фразы про себя. Учитель постоянно должен побуждать студентов к высказыванию, дополнению, уточнению ответов товарищей.

Например, трое студентов получают задание включиться в сообщение студента об экономическом положении России дополнительными вопросами, другие должны выразить согласие/несогласие с его оценкой. В результате этих и других приемов студенты уже не просто слушают речь говорящего, а формируют свои потенциальные реплики про себя, чтобы в любую минуту вовлечься в беседу.

На заключительном этапе работы над темой проводятся уроки практического применения студентами знаний, умений и навыков в форме ролевой или деловой игры. Например, со студентами экономических специальностей проводилась

деловая игра «Заключение контракта». Тема содержит разделы «Деловая переписка», «Реклама», «Предварительное обсуждение», «Исполнение контракта». В процессе работы над темой студенты изучили тексты, характеризующие данные этапы, образцы контракта (предмет контракта, сроки и условия доставки, поставки и платежи), письма-запросы, познакомились с образцами диалогов «Предварительное обсуждение контракта», «Исполнение контракта», видоизменили их в соответствии со своими желаниями и способностями и драматизировали. Был составлен план предстоящей игры:

1 Представление компаний.

2 Реклама услуг и товаров, предоставляемых компаниями (реклама на ТВ, реклама в газете).

3 Запрос и предложение.

4 Предварительное обсуждение условий контракта.

5 Заключение контракта.

Была определена роль каждого студента, затем последовало описание ролей. После того, как был составлен план ролевой игры, определены главные действующие лица и дано описание ролей, были созданы рабочие группы, включающие студентов разного уровня обученности. Исполнить роль президента компании было предложено более сильному студенту, хорошо владеющему как приемами подготовки высказываний, так и технологией группового взаимодействия. Он осуществлял организаторские и консультативные функции.

Или, например, другой вид реализации модели профессиональной деятельности для студентов-юристов. После прохождения темы Administrative Law было запланировано, разработано и проведено со студентами заседание суда над вымышленным героем и соответственно на уроках разработаны основные морально-этические проблемы и возможные альтернативные точки зрения с формулировками аргументов.

Студенты индивидуально на основе изученных образцов писем, диалогов, текстов отбирают речевой материал для своей роли, консультационную помощь

оказывают лидеры каждой группы и преподаватель. Использовались различные плакаты с изречениями великих мыслителей, относящихся к обсуждаемой теме.

После завершения моделирования ситуации давалась оценка результатов совместной деятельности, рассматривался вклад в подготовку и презентацию каждого студента.

Как правило, работа над заключительным мероприятием увлекает многих студентов, способствует индивидуализации заданий, влияет на увеличение полезного участия каждого обучаемого.

В рамках опытной работы по проектированию технологий обучения иноязычному ПОО участниками лингво-дидактической лаборатории внедрены в практику следующие инновационные формы обучения на основе компьютерных технологий:

Тандем-метод (Сильнова Н.А).

Цель тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знания, в том числе в профессиональной сфере. Важнейшими принципами, раскрывающими сущность тандем-метода, является принцип обоюдности и принцип автономии.

Принцип обоюдности предполагает, что каждый из участников тандема получит одинаковую пользу от общения, что возможно, если обоими партнерами будет затрачено приблизительно одинаковое время и равные усилия на взаимообучение. Идея тандем-метода появилась в 60-е годы в Германии, со временем метод модернизировался и стал соответствовать требованиям времени. Выделяют две основные формы работы в рамках этого метода – индивидуальная и коллективная, которые при желании могут интегрироваться одна в другую. Участники индивидуального тандема подбираются на основе специально разработанных опросников, нацеленных на максимальный учет индивидуальных особенностей личности, таких как возраст, мотивация изучения языка, места учебы, увлечений и т.д.

Несомненно, что виртуальное общение имеет ряд преимуществ по сравнению с «живым». К ним относятся такие как:

1) расширение границ и возможностей общения до всемирных, так как тандем-партнера можно найти практически во всех странах мира;

2) оба партнера в процессе общения находятся в своем привычном жизненном пространстве, удобном для пользования аутентичными материалами и необходимыми источниками информации;

3) помимо совершенствования языковых знаний, можно узнать много новой информации о личности партнера;

4) на основе писем, которые являются образцами аутентичного текста, происходит постепенное знакомство и овладение моделью речевого поведения партнера;

5) в ходе обмена сообщениями совершенствуются умения понимать письменный текст, сопровождаемый при необходимости разъяснениями носителя изучаемого языка.

Обучение на основе блогов (Романцова Г.В.).

Блог является асинхронным сетевым средством коммуникации, которое также может использоваться студентами и преподавателями в определённых целях. Асинхронная коммуникация - это наиболее эффективное средство коммуникации, используемое в учебном процессе, так как студентам предоставляется возможность подумать, прежде чем дать ответ. На основе различных видов блогов, преподаватель иностранного языка может предложить студентам следующие виды заданий:

– «Проектная работа». Используя «Блог Класса» можно сформулировать задание, распределить роли, предоставить источники необходимой информации и предложить студентам выполнить групповой проект;

– «Мой журнал». На основе «Блога Студента» можно предложить студентам вести свой сетевой дневник, рассказывая об основных событиях в их жизни, отношении к тем или иным проблемам и т.д.;

– «Форум». Работая над той или иной темой, и используя «Блог Преподавателя» можно предложить студентам групповое обсуждение темы, при этом контролируя основные языковые аспекты;

– «Конкурс». Диапазон заданий здесь довольно широк, начиная с конкурса сочинений и заканчивая конкурсом красоты;

– «Словарь». Во время работы с лексикой можно предложить студентам провести небольшое исследование относительно этимологии слов, профессиональных терминов, их основного употребления и т.д., а блог, в свою очередь, сделает эту информацию доступной всем;

– «Все это Я». Задание представляет собой создание саморекламы. Студентам предлагается подойти творчески к описанию своей личности будущего специалиста. Данный тип задания позволяет узнавать людей лучше, при этом совершенствуя свои языковые навыки.

Обучающий потенциал блогов состоит в обеспечении условий аутентичной коммуникации. Работы студентов ориентированы теперь не только на преподавателя, но и на то, что любой желающий может прочитать представленную информацию и высказать свое мнение. Отметим наиболее важные преимущества использования блогов в обучении иноязычному ПОО: обучение работе с сетевыми ресурсами Интернета, например, при работе над проектом; повышение мотивации у студентов; обеспечение сплоченности, корпоративности между членами одной группы; работа с аутентичным, «живым» материалом; возможность общения с носителями языка.

Интернет-чат (Старшинова Е.И.).

Чат-платформы, используемые в обучающих целях, открывают новые возможности в преподавании иностранного языка. Используя чат и голосовую связь, можно:

– участвовать в групповых видах работы и проводить индивидуальную работу он-лайн;

– проводить уроки-проекты с учащимися из других стран;

– обсуждать темы с гостем-представителем другой страны, являющимся компетентным в той или иной области научного или профессионального знания;

– предлагать кардинально новые, нестандартные задания. Например, для установки первого языкового контакта обучаемого и носителя языка, задав параметры искомого собеседника предложить: «Используя программу, найдите собеседника в какой-либо стране; узнайте его имя, профессиональные интересы, расскажите о себе и т.д.»;

– функция архивации текста чата позволяет по окончании общения анализировать чатлог с точки зрения грамматики, лексики, пунктуации, стилистики, речевых ошибок и на этой основе выстраивать новые виды заданий.

Подобные виды деятельности помогают в освоении общей и профессиональной лексики, развивают навыки самостоятельной работы, повышают мотивацию и интерес к иностранному языку. Также следует заметить, что подобная работа может проводиться как в аудиторных условиях, так и дистанционно. Студенты могут получать задания он-лайн, проводить общение с иноязычными собеседниками дома.

Что касается студентов неязыковых специальностей, достижение целевого, т.е. профессионально-достаточного уровня их языковой подготовки представляет значительную трудность в связи с относительно небольшим количеством часов, выделяемых на эту дисциплину.

Одним из путей решения данной проблемы стала возможность получения дополнительного лингвистического образования в рамках дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», реализуемой в ОГУ с 1997г.

Целью данной подготовки является более полное удовлетворение потребности личности в получении образования и повышении социальной адаптации выпускников вузов. Деятельность специалиста направлена на осуществление межкультурной коммуникации в сфере основной профессиональной деятельности.

В рамках госстандартов специальностей и учебных планов «ГСЭ дисциплины» определяется 340 часов на курс обучения иностранного языка в течение четырёх академических семестров в качестве базового обязательного минимума. Завершающий этап лингвистического образования реализуется согласно учебным планам специальностей в разделе «II СД дисциплины», определяющем 1500 учебных часов на вариативный курс обучения иностранным языкам с дополнительной квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Принцип интегративности позволяет осуществлять межпредметные циклы дисциплин на основе синтеза знаний различных типов.

Так, нами были апробированы следующие интегративные циклы, имеющие целью развитие личности студента, его ценностных отношений средствами иностранного языка:

- интеграция переводческих иноязычных знаний, умений и специальных профессиональных знаний – курс профориентированного перевода, практикум по профориентированному переводу;

- интеграция знаний литературы, истории, культуры страны изучаемого языка – курс страноведения;

- интеграция знаний о культуре и этикете профессионального общения в странах изучаемого языка – курс профессиональной коммуникации.

Подготовка студентов по дополнительной квалификации осуществляется кафедрами иностранных языков инженерных и естественно-научных специальностей и иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей ОГУ для студентов 12 неязыковых специальностей шести факультетов – физического, математического, медико-биологического, финансово-экономического, экономики и управления, юридического.

Необходимо отметить возрастающую заинтересованность студентов в получении такого дополнительного образования. Студенты стремятся получить полноценную языковую подготовку, подтверждённую дипломом. Это доказывает возрастающую полимотивированность в получении образования, понимание студентами изменившихся экономических условий, конкуренцию на рынке труда.

Таким образом, реализуется принцип активизации аксиологического потенциала иноязычного ПОО.

Разработаны учебные планы по специальностям, курсы практических и лекционных занятий, рабочие программы по общим дисциплинам: «Практический курс английского языка» (2-3 курсы), «Введение в языкознание» (2 курс), «Основы теории изучаемого языка» (3 курс); по специальным дисциплинам: «Основы теории перевода» (3 курс), «Практический курс профессионально-ориентированного перевода» (4-5 курсы), дисциплины по выбору: «Основы профессиональной коммуникации», «Страноведение» (4-5 курсы). Вариативные компоненты учебных планов и методического обеспечения к ним позволяют осуществлять изменение обязательных квалификационных возможностей студента, что, соответственно, положительно отражается на диапазоне его возможностей занятости.

Материалы переводов зарубежных учебных пособий и последних разработок по специальности, выполненных студентами старших курсов, используются преподавателями специальных дисциплин для включения в курс обучения, а также в аспирантских исследованиях, реализуя принцип интегративности процесса обучения.

Программа обучения по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» является эффективным средством вхождения в Европейскую систему многоуровневого образования, средством развития академической и профессиональной мобильности студентов. Данные положения реализуются в рамках сотрудничества ОГУ с Датским университетом VIA (г. Хорсенс). На протяжении пяти лет студенты ОГУ архитектурно-строительного и финансово-экономического факультетов обучаются там и получают двойной диплом. Это позволяет значительно повысить их уровень развития умений иноязычного ПОО. Результатом такой подготовки является защита студентами курсовых и дипломных работ на иностранном языке, ориентированных на узкую специализацию в профессиональной области. При этом следует отметить, что данные проекты выполняются в условиях корпоративного взаимодействия.

Реализация организационно-педагогического условия аксиологизации содержания иноязычного общения осуществляется на уровне использования ценностного потенциала интегрированного иноязычного знания. Рассмотрение иностранного языка, как аксиологической среды развития личности студента, представляет собой средство формирования системы ценностных отношений.

Конкретными формами реализации данного организационно-педагогического условия мы также считаем:

– проведение конкурсов на лучший авторский перевод прозаического, поэтического, научного, профориентированного иноязычного материала, что подразумевает не только наличие когнитивного потенциала личности, но и акцентирование личности студента как активного компонента системы ценностных отношений, ориентированных на иностранный язык как социально значимую ценность;

– проведение публичных презентаций студенческих научно-технических статей, тезисов, докладов, что позволяет развивать личностное самосознание, осознание значимости собственных иноязычных знаний как социально значимой ценности.

Таким образом, мы можем выделить следующие формы взаимодействия при обучении иноязычному ПОО:

- учебный иноязычный материал – студент;
- вербальная коммуникация: преподаватель (носитель языка) – студент;
- информационная коммуникация в сети Интернет – студент;
- (естественная, искусственная) языковая среда – студент.

Содержание и средства обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению.

В соответствии с технологической моделью, разработанной в диссертации, нами разграничиваются коммуникативная и языковая составляющие содержания обучения иноязычному ПОО.

В соответствии с деятельностным подходом, принятым в нашем исследовании, сферы профессионального общения и тематика ситуаций профессионального общения рассматриваются в работе как ориентиры в отборе содержания обучения. При этом в структуру коммуникативного содержания обучения вошли ситуации общения и коммуникативные задачи в соотношении с необходимыми для их решения речевыми навыками и умениями.

По мнению П.И. Образцова, теория и практика преподавания языка для специальных целей продиктована потребностями международного общения и естественной стратификацией языковых единиц в зависимости от сферы деятельности человека. Разработка программы ESP (английский для специальных целей) требует определения профессиональной социально-коммуникативной позиции выпускника вуза, которая представляет собой набор коммуникативных ролей конкретного специалиста при использовании им своих профессиональных обязанностей. Одним из преимуществ обучения ESP является адаптация обучающих программ под нужды конкретных групп студентов. При составлении программы ESP особое внимание уделяется текстовому материалу, который является мотивирующим фактором для обучающихся [167].

В ходе исследования были проанализированы подходы к отбору содержания обучения как отечественных, так и зарубежных авторов. Учитывая специфику исследуемого нами профессионально-ориентированного общения, были отобраны следующие основные сферы и ситуации общения в качестве ориентиров для построения учебных курсов:

1 Общение на рабочем месте:

- приветствие коллег;
- постановка вопросов;
- «светская беседа»;
- сообщение о возникших проблемах;
- сообщение о прогрессе в выполнении работы;
- реакция на указания и инструкции;

- реакция на замечания и критику;
- внесение предложений;
- приём и отклонение просьб и приглашений;
- просьба (предоставление) разъяснения или подтверждения;
- извинения.

2 Описание специфики профессиональной деятельности:

- описание специфики профессии;
- перечень и описание обязанностей;
- перечень и описание профессионального оборудования;
- перечень и описание продукции или производственных процессов.

3 Социокультурные аспекты общения:

- культура питания;
- личная гигиена, внешний вид, обычаи;
- профессионально-культурные особенности общения на рабочем месте;
- особенности общения с учётом профессиональной иерархии;
- «негласные» правила общения в профессиональном коллективе;
- коммуникативные стратегии разрешения конфликтов.

4 Структура и организация компании:

- функции и стиль руководства;
- организация работы персонала;
- оценка работы;
- признание заслуг и система поощрений.

5 Повышение квалификации и карьерный рост:

- возможности карьерного роста в своей профессиональной сфере;
- понимание необходимости повышения квалификации;
- понятие конкурентоспособности специалиста.

Языковое содержание обучения в рамках аспекта «Профессионально-ориентированное общение» определялось на основе детального изучения

коммуникативных потребностей учащихся, а также анализа обширного массива текстов, специфических для определённых специальностей.

Отбор содержания обучения иноязычному ПОО осуществлялся с учетом принципов коммуникативно-побудительной направленности; информативности; высокой образовательной ценности; аутентичности и доступности.

На основе разработанных компонентов содержания обучения, данных констатирующего эксперимента, обобщённого опыта работы преподавателей вузов и самого диссертанта, а также анализа организации учебного материала в учебных пособиях современных зарубежных авторов, нами был разработан и внедрён спецкурс «Основы профессиональной коммуникации» для студентов 2-го курса неязыковых специальностей, в частности, для студентов специальностей «Математическое обеспечение информационных систем», «Прикладная математика и информатика», «Прикладная информатика (в экономике)». Данный спецкурс рассчитан на обучение в течение одного академического года (3-4 семестры) в рамках вариативных программ «Лексико-грамматический практикум», «Углубленный курс иностранного языка», «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

В качестве основных целей спецкурса мы выделяем:

- систематизация и совершенствование имеющихся и приобретение студентами новых знаний в сфере профессиональной коммуникации с учётом специфики стран изучаемого языка;
- развитие основных коммуникативных умений в сфере иноязычного ПОО;
- -обогащение межличностных отношений и социального опыта в процессе группового общения;
- самопознание студентов в отношении ПОО с целью самосовершенствования;
- обучение продуктивным способам взаимодействия в сфере профессиональной деятельности в условиях квазипрофессиональной обучающей среды.

Важное место в процессе реализации разработанной нами технологической модели обучения занимает учебное пособие к спецкурсу «Основы профессиональной коммуникации», построенное на оригинальном англоязычном материале. Блоки пособия, имея циклический характер, предполагают формирование профессионально важных качеств студентов, развитие их профессиональной компетенции и навыков социального общения. Созданный комплекс разноуровневых заданий и проблемных ситуаций позволяет студенту развивать умения профессионально-ориентированного общения от установленного посредством тестирования до желаемого (профессионально-достаточного) уровня. Основные тематические разделы, представленные в пособии и их содержание:

Unit 1. “Business file”. Знакомство, приветствие, беседа. Телефонный разговор. Деловые встречи. Презентации. Обсуждение графической информации (графики, диаграммы, таблицы).

Unit 2. “Jobs in computing, CV and interview”. Как выбрать и найти работу в компьютерной индустрии. Устройство на работу. Собеседование с работодателем.

Unit 3. “People and places in computing”. Сферы использования компьютеров. Характеристика, достоинства и недостатки работы в компьютерной индустрии. Биты и байты.

Unit 4. “Input, output and storage devices”. Устройства ввода, вывода и хранения информации. Клавиатура, принтеры, CD-ROM/DVD. Покупки в сети. Компьютеры для инвалидов.

Unit 5. “Operating systems”. Операционные системы и системное программное обеспечение. Установка Linux. Графический интерфейс. BIOS.

Unit 6. “Application software”. Программное обеспечение. Текстовый редактор. Работа с таблицами. Базы данных

Unit 7. “Multimedia”. Мультимедийные энциклопедии. Настольные издательские средства. Посещение компьютерных и мультимедийных выставок. Как спросить дорогу.

Unit 8. “Internet”. Краткая история Internet. Оборудование и программное обеспечение для работы в Internet. Поисковые системы. Internet и межкультурная

коммуникация.

Unit 9. “Basic programming”. Основы программирования. Языки программирования. Логика, ошибки, дизайн программ. Разработка Web-страниц и баз данных.

Unit 10. “System administration, help desk and security”. Системное администрирование. Работа в сети. Техническая поддержка. Компьютерные преступления. Вирусы. Хакеры.

Appendix 1 Professional communication patterns.

Appendix 2 Acronyms and abbreviations.

Appendix 3 Alphabetical vocabulary.

Программа спецкурса имеет блочную структуру. Каждый блок включает работу над лексикой и оригинальными текстами, обсуждение проблем, дополнительное чтение и перевод, выполнение комплексных заданий и изучение грамматических явлений. Последовательность работы внутри каждого тематического блока в рамках данного спецкурса выстраивается в соответствии с разработанной нами технологической картой процесса обучения и практически реализует заложенное в нашем исследовании организационно-педагогическое условие поэтапности развития умений иноязычного ПОО.

Формированию умения корпоративно работать в команде и осуществлять продуктивное профессионально направленное иноязычное общение способствует использование сочетания индивидуальных и групповых форм работы, деловые игры. Воссоздание предметного, социального и психологического аспектов будущей профессиональной деятельности в обучении посредством моделирования ситуаций профессионального общения позволяет сформировать структуру профессиональных способностей специалиста, связанных с англоязычной речевой деятельностью. Эти условия являются оптимальными и для реализации следующего организационно-педагогического условия – аксиологизации содержания иноязычного ПОО, что способствует трансформации учебной мотивации в профессиональную, которая выступает как активный момент процесса формирования профессионально важных качеств.

Учебно-методическое обеспечение процесса опытного обучения не ограничивалось данным спецкурсом. Принцип интегративности, принятый в нашем исследовании реализовался посредством интеграции различных средств в процесс обучения.

Основным языком международного общения является английский язык. На нем выходит значительная часть научных изданий и ведутся основные сайты. Но, что особенно важно, на английском языке публикуются международные стандарты по программированию, компьютерной графике, математическому обеспечению информационных систем и т.д. В качестве дополнительной литературы могут быть рекомендованы источники, доступные в ресурсах Internet, например: <http://www.britishcouncil.ru/virtuallibrary/>, www.learns.org, <http://www.learning-english.ca>.

Недостаточное количество учебных часов, заложенных в учебных программах, сделало необходимым применение определённых форм самостоятельной работы, требующих соответствующего методического обеспечения. В настоящее время разработаны и готовы к применению в учебном процессе специальные компьютерные контрольно-обучающие программы (КОП), целью которых является поэтапное овладение навыками иноязычного профессионально-ориентированного общения. Для овладения умениями общения с учётом специфики стран изучаемого языка на 2 курсе всех специальностях успешно используются КОП «Business English», «Английский: путь к совершенству», в качестве вспомогательного средства в рамках вариативных образовательных программ.

Такие программы, составленные с помощью новейших компьютерных технологий, максимально отвечают условиям и принципам имитационной технологии и моделируют возможные ситуации профессионального общения в режиме реального времени. Эффект «погружения» в среду профессионального иноязычного общения с помощью аудио- и видеоряда активизирует интерактивное участие в диалогах. Студент сам выбирает себе роль – менеджер или клиент, босс или подчинённый. Он самостоятельно «играет» эту роль в серии реальных

ситуаций общения, наблюдая за развитием сюжета и отношений между персонажами. Затем он может сменить роль и взглянуть на ситуацию в другой перспективе.

Необходимо также отметить следующие факторы, способствующие эффективности применения компьютерных КОП в обучении иноязычному профориентированному общению:

- видеодиалоги и аудиотексты помогают освоить важнейший навык понимания собеседника;
- возможность самостоятельно выбирать тематику, режим и темп занятий, что способствует гибкости и индивидуализации обучения;
- режим «электронной почты» позволяет освоить структуру, терминологию формальной и неформальной переписки;
- овладеть профессиональной терминологией позволяют несколько сот выражений и 1000 терминов;
- самостоятельно проверить усвоение пройденного материала можно с помощью серии тестов различных уровней сложности.

Данные программы обеспечивают интеграцию целей обучения ПОО и целей преподавания иностранного языка, что соответствует принципу интегративности, заложенному в нашем исследовании. Они также обладают широкими возможностями создания квазипрофессиональной среды, её визуализации для моделирования ситуаций ПОО, что позволяет более полно реализовать соответствующее организационно-педагогическое условие использования имитационно-моделирующих технологий.

На кафедрах иностранного языка для неязыковых специальностей апробированы и внедрены в практику обучения аутентичные учебные пособия таких ведущих европейских издательств как Longman, Cambridge University Press, Macmillan Heinemann. В частности, для обучения студентов экономического профиля широко используется учебное пособие «In Company».

Учебное пособие «In Company» ставит перед собой цель научить учащихся свободно общаться в разнообразных ситуациях как неформального, так и профессионально-ориентированного общения в устной и письменной форме.

Особое внимание уделяется развитию социокультурной компетенции, совершенствованию умений строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с нормами, принятыми в англоязычных странах, в ситуациях делового (собрания, презентации, деловые письма и др.), семиделового (e-mail сообщения, телефонные звонки, регистрация в гостинице) и неофициального общения (знакомство, поддержание беседы и др.).

Пособие также содержит систему заданий, направленных на развитие компенсаторных умений и навыков, в том числе навыков работы со словарем и справочной литературой, умений пользоваться Интернет-ресурсами (благодаря наличию сайта), осуществлять проектно-исследовательскую деятельность на иностранном языке и представлять ее результаты.

Материалы учебного пособия расширяют кругозор учащихся, обогащают их социальный опыт, способствуют профессиональному самоопределению и социальной адаптации, развивают умение работать в сотрудничестве, воспитывают уважение к традициям других стран.

В учебном пособии «In Company Intermediate» появляется новый вид заданий под рубрикой Case studies. В коротких текстах дается описание проблемных ситуаций, связанных с экономической тематикой. Учащиеся должны путем внутригруппового обсуждения найти решение проблемы и затем представить его на общее обсуждение, продемонстрировав его преимущества. Такое многоступенчатое обсуждение и направленность на поиск решений в конкретной проблемной ситуации очень ценны для формирования умения вести проектную корпоративную деятельность на иностранном языке и представлять ее результаты.

Анализ показывает, что учебное пособие «In Company» полностью соответствует требованиям стандарта высшего профессионального образования к умениям в области иноязычного общения, а также отвечает всем принципам и организационно-педагогическим условиям, заложенным в нашем исследовании.

В рамках осуществления принципа коммуникативно-прагматической направленности в практике обучения студентов иноязычному ПОО преподавателями кафедры были разработаны и апробированы учебно-методические пособия на основе аутентичного иноязычного материала, ориентированного на развитие умений профорientированного общения. Среди них можно отметить: «Методические указания по коммуникативной ситуации «Принципы управления персоналом» (Ларькова Г.С.), «Методические указания для студентов специальности «Таможенное дело» (Конова М.А.), «Учебное пособие «Principles of accounting» (Минакова Т.В.) и др.

Апробация учебно-методического обеспечения позволила провести сравнительный анализ динамики процесса обучения в экспериментальной и контрольной группах по основным критериальным показателям. Об этом свидетельствует количественно-качественный анализ, представленный в следующем параграфе нашего исследования.

2.3 Динамика процесса обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению

Опытная работа по обучению студентов иноязычному ПОО на основе внедрения предложенного учебно-методического обеспечения в рамках технологической модели проводилась на кафедре иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей Оренбургского Государственного университета в течение 2006 - 2008 уч. г.г. С целью проведения непосредственно опытного обучения на базе кафедры иностранных языков гуманитарных и социально-экономических специальностей Оренбургского Государственного университета были подобраны экспериментальная и контрольная группы, обозначенные как: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа.

Диагностические срезы для определения динамики уровня обученности по основным показателям проводились в экспериментальной группе 2 курса факультета экономики и управления, специальности «Прикладная информатика (в экономике)» (10 человек) и в контрольной группе того же факультета и специальности (9 человек).

Диагностика уровней обученности иноязычному ПОО проводилась в начале учебного года (предварительный срез), по окончании осеннего семестра (промежуточный срез) и по окончании весеннего семестра (итоговый срез). Оценка развития умений иноязычного ПОО осуществлялась в соответствии с основными критериальными показателями, представленными в таблице 6 в параграфе 2.1

При проведении срезов студентам предъявлялись письменное (тест) и устные задания (монологическое высказывание по теме и общение в паре или мини-группе по заданной ситуации с целью решения профессионально-коммуникативной задачи). Экспериментатор работал с каждым испытуемым и с каждой парой отдельно. Речевые продукты студентов фиксировались на диктофон для последующего анализа и исследования. Задания предъявлялись непосредственно перед их выполнением.

Для проверки уровня сформированности лексико-грамматических навыков использовались подготовленные автором закрытые задания в виде тестов с использованием техники множественного выбора (ТМВ), для проверки уровня владения профессионально-релевантными знаниями на иностранном языке – дифференцирующие коммуникативные задания и задания на восстановление соответствия, а для проверки уровня скорости речевой реакции – задания с ограниченно конструируемыми ответами и свободно конструируемыми ответами; умения корпоративного взаимодействия и коммуникативная мобильность в общении проверялись в ходе моделирования профессионально-ориентированных ситуаций.

Сравнительный анализ по основным показателям (профессионально-коммуникативные, формально-языковые, темпоральные, личностно-коммуникативные) среди студентов экспериментальной и контрольной групп до

начала опытной работы представлен в таблице 11. Как видно из таблицы, испытуемые экспериментальной и контрольной групп имеют достаточно схожие показатели. Это объясняется тем, что группы не были изначально разделены на «сильную» и «слабую», в каждой из них есть студенты с различным уровнем владения иностранным языком.

Таблица 11 - Сравнительный анализ показателей уровня обученности иноязычному профессионально-ориентированному общению (предварительный срез)

Группы	Профессионально-коммуникативные	Формально-языковые	Темпоральные	Личностно-коммуникативные	Средний показатель
ЭГ	2,8	4,2	3,8	3,6	3,60
КГ	2,9	4,5	3,9	3,7	3,65

Показатели выражены в баллах по 5-ти балльной системе оценки

В экспериментальной группе лишь трое испытуемых имели достаточно высокие показатели. Это объясняется тем, что данные студенты заканчивали лицеи и гимназии с углубленным изучением иностранного языка. Четверо участников группы имеют средние показатели, у них наблюдается недостаточный уровень сформированности умений общения. При проведении предваряющего срез анкетирования, данные студенты выделяли среди основных барьеров в иноязычном общении скудный словарный запас и «боязнь говорения». Это было подтверждено проведённым срезом и наблюдениями экспериментатора. Трое испытуемых имеют достаточно низкие показатели, что объясняется недостаточно высоким качеством обучения в сельских школах (2 студента) и в некоторых городских школах (1 студент).

Результаты предварительного среза показали уровень развития коммуникативных умений студентов в начале опытного процесса обучения. Поскольку целью данного исследования является проверка условий эффективности

формирования основ профессионального общения, основная опытная обучающая деятельность осуществлялась в данных группах на 2 курсе, когда начинается основная подготовка студентов по специальным предметам и ориентация на профессиональную сферу в области иностранного языка.

В сентябре 2006 года в экспериментальной группе началось обучение на основе разработанной технологической модели. Был апробирован спецкурс «Основы профессиональной коммуникации» как основное средство обучения. В качестве вспомогательных средств (в частности, при самостоятельной работе) использовались компьютерные контрольно-обучающие программы «Английский: путь к совершенству». Ресурсы Internet позволили расширить профессионально-релевантные знания студентов с помощью самостоятельного поиска, чтения и последующего обсуждения аутентичных текстов по специальности.

Работа в контрольной группе велась в традиционной форме, с преобладанием чтения адаптированных текстов, вопросно-ответной работы и выполнения грамматических упражнений.

По окончании осеннего семестра проводился промежуточный срез показателей уровней обученности иноязычному профессионально-ориентированному общению в экспериментальной и контрольной группах на основании тестирования, моделирования ситуаций ПОО и индивидуальных опросов.

Анализ полученных результатов позволил зафиксировать некоторые изменения по всем показателям в обеих группах (таблица 12). В связи с началом освоения профессионально-ориентированного знания по специальным предметам и интеграции иноязычного материала произошли заметные сдвиги в профессионально-коммуникативных показателях. В экспериментальной группе средний показатель увеличился на 1 балл, т.е., на 20 %, а в контрольной несколько меньше – на 0,7 балла, т.е., на 14 %.

Значительно улучшились средние показатели в обеих группах в сфере лексико-грамматических знаний за счёт большого объёма языковых тренировочных упражнений. В ЭГ увеличение составило 0,5 балла (10 %), в КГ – 0,4 балла (8 %).

Таблица 11 - Сравнительный анализ показателей уровня обученности иноязычному профессионально-ориентированному общению (промежуточный срез)

Группы	Профессионально-коммуникативные	Формально-языковые	Темпоральные	Личностно-коммуникативные	Средний показатель
1	2	3	4	5	6
Э.г.	3,8	4,7	4,2	3,9	4,15
К.г.	3,6	4,8	3,8	3,6	3,95

Скорость построения высказываний в неподготовленной ситуации общения (в измерении продолжительности необоснованных пауз) увеличилась, хоть и незначительно: в ЭГ – на 0,4 балла (8 %), в КГ – на 0,2 балла (4 %). Причём увеличение скорости в ЭГ значительнее за счёт более интенсивной практики общения в рамках спецкурса.

Наименьшие изменения произошли в личностно-коммуникативных показателях общения (несмотря на присутствие мотивации к овладению ПОО, у студентов в большинстве случаев недостаточно умений построения логичных высказываний, инициативы в поддержании общения – оно зачастую заходит в тупик без помощи преподавателя, присутствует скованность в самовыражении и корпоративном решении коммуникативных задач. Незначительные изменения произошли в КГ – 0,1 балла (2 %) и чуть больше в ЭГ – 0,3 балла (6 %).

Необходимо отметить некоторую положительную динамику в характере учебной деятельности, а также в личностных качествах студентов экспериментальной группы при организации и проведении опытной работы, зафиксированные автором в ходе включенного наблюдения, групповых и индивидуальных бесед со студентами:

- иностранный язык вытесняет на уроке родную речь, что сказывается на формировании у студентов речевых умений и навыков;
- действия студентов становятся творческими и самостоятельными;

– количество действий, совершаемых учителем, существенно уменьшается, количество действий, совершаемых студентами, возрастает;

– происходит обогащение мотивационного аспекта коммуникативной деятельности за счет приобщения к международным стандартам общения в профессиональной сфере, самостоятельности в решении творческих задач;

– наблюдается существенное расширение знаний и представлений о приёмах профессионального общения;

– происходит повышение культуры общения за счет целенаправленного наблюдения и последовательного анализа преподавателя;

– игровое моделирование обеспечивает большую прочность и гибкость владения ранее известным и небольшим количеством вновь усвоенной лексики благодаря ее включенности в активную, мотивированную и значительную по объему практику речевой деятельности.

Наиболее яркими следствиями обучения в принятых экспериментальных условиях были, пожалуй, изменения характера мотивов учения. В экспериментальной группе наблюдался следующий феномен, свидетельствующий о повышении уровня мотивации в выполнении учебных заданий - студенты сохраняли интерес не только к процессу выполнения коммуникативной задачи, не только к его продукту – модели ситуации, но и проявляли инициативу в ходе операционно-технических процедур выполнения заданий: заботу о правильном произношении, грамматическом оформлении высказываний, поиске и устранении разного рода ошибок, неточностей, интерес ко всему, что помогает улучшить качество их речевого продукта.

Помимо этого отметим и другой аспект мотивационной перестройки - расширение спектра мотивов учения за пределы собственно познавательных мотивов, появление мотивов достижения, целеполагания, контактного взаимодействия, сотрудничества. Сформировалась высокая готовность к совместному действию, к участию во всякого рода коллективном учебном труде.

Характерно то, что эти изменения в мотивационном компоненте учения сопровождались и перестройкой межличностных отношений в рамках субъект-субъектного педагогического взаимодействия, прежде всего в звене «студент – преподаватель».

Учитывая одно из организационно-педагогических условий, дифференциацию роли преподавателя на разных этапах процесса обучения, преподаватель сначала принимал на себя роль «носителя» языка, эксперта-авторитета, эталона для подражания. Для этого необходимо было осуществлять общение по возможности только на изучаемом языке, что было непривычно для студентов и на самых первых занятиях приводило их в полное замешательство. В ходе дальнейшей работы в таком режиме, при условии толерантности преподавателя к речевым ошибкам студентов, не мешающим пониманию, ситуация неожиданно изменилась: студенты сами начали просить преподавателя говорить с ними только по-английски, высказывать такие предложения на уроке «... давайте о чём-нибудь поговорим по-английски». Это говорит о повышении уровня мотивации, а также о появлении уверенности в себе во время общения на иностранном языке, снятии «боязни» говорить, психологического барьера, который присутствовал у большинства студентов по результатам опросов.

За этими фактами скорее всего следует видеть не только перестройку межличностных отношений, здесь, пожалуй, проявляется открытие студентами сферы новых, более широких целе- и смыслообразований, ценностной функции сферы профессионально-ориентированного общения на иностранном языке, что и находило своеобразное преломление в неожиданном возникновении потребности в таком общении.

На данном этапе изменения характера учебного взаимодействия и повышения мотивации к общению преподаватель переходил к следующей своей роли в организации ситуаций общения – консультанта-посредника. Это предполагало организацию мини-групп или пар для общения, распределение ролей, предоставление вербальных и визуальных опор, алгоритмов, подсказку в случае, если процесс общения заходит в тупик.

К моменту накопления достаточных профессиональных и языковых знаний и умений по изучаемой теме, преподаватель переходил к исполнению следующей роли в организации общения – взаимодействующего собеседника. Это предполагало сведение к минимуму функции управления процессом общения, исправления ошибок, коррекции. Преподавателем лишь задавались общая цель и коммуникативная задача предстоящей ситуации. Однако преподаватель не всегда становился сторонним наблюдателем. Равноправное участие в продуктивном общении позволяло демонстрировать студентам стратегии коммуникативного поведения, особенности профессионально-коммуникативной культуры, умения организовать взаимодействие в решении профессиональных задач.

По завершении опытного обучения на основе спецкурса в апреле 2008 года был проведён итоговый срез. Он проводился в форме тестирования, моделирования ситуации профессионального общения, индивидуальных и групповых собеседований с целью определения степени развития умений иноязычного ПОО и проверки эффективности разработанной программы обучения. На этом этапе все диагностические задания носили профессионально-ориентированный характер.

Анализ полученных данных позволяет констатировать наличие значительной положительной динамики по всем показателям в экспериментальной группе. Среди студентов контрольной группы также наблюдались положительные изменения, но они не были такими значительными, как в экспериментальной группе (таблица 13). Максимальное увеличение в ЭГ наблюдалось в профессионально-коммуникативных показателях: 0,6 балла (12 %); развитие личностно-коммуникативных качеств составило 0,5 балла (10 %); увеличение скорости построения высказываний составило 0,4 балла (8 %) и формально-языковые показатели увеличились на 0,2 балла (4 %).

Эффективность учебной деятельности определялась не только внешними, но и внутренними показателями, одним из которых явилась степень удовлетворенности обучающихся собственными умениями, достижениями в сфере профессиональной коммуникации на английском языке, что можно расценивать как показатель внутренней рефлексии обучаемых (feed-back).

Таблица 12 - Сравнительный анализ показателей уровня обученности иноязычному профессионально-ориентированному общению (итоговый срез)

Группы	Профессионально-коммуникативные	Формально-языковые	Темпоральные	Личностно-коммуникативные	Средний показатель
1	2	3	4	5	6
Э.г.	4,4	4,9	4,6	4,4	4,57
К.г.	3,7	4,8	4,1	3,7	4,0

В ходе проведения интервью со студентами экспериментальной и контрольной групп были выявлены следующие личностно значимые новообразования, представленные в таблице 14.

Таблица 13 - Показатели рефлексивного отношения студентов к достижениям в ходе обучения иноязычному ПОО

ЭГ	КГ
1	2
1 Знания и опыт, приобретенные в ходе моделирования ситуаций профессионального общения, необходимы в будущей работе	1 Приобретенные знания и опыт нужны в повседневной жизни (общение с зарубежными друзьями, чтение зарубежной прессы и т. п.)
2 Приобретенные знания и опыт нужны при изучении других дисциплин и могут быть использованы при подготовке к семинарам, а также при написании рефератов, курсовых и дипломных работ	2 Расширил свой кругозор
3 Приобретенные знания и опыт нужны в общественной работе и могут быть использованы в процессе учебных практик	3 Получил удовольствие от общения на иностранном языке
4 Приобрел опыт работы с коллективом и в коллективе, опыт оргработы	4 Было интересно

Как видим, в КГ в число наиболее важных попали эмоциональные показатели, а студенты ЭГ к наиболее значимым показателям отнесли практическую направленность обучения иноязычному ПОО.

Сравнительный анализ полученных в результате интервью данных показал, что студенты ЭГ значительно превосходят студентов КГ по всем аспектам деятельности общения. Средняя самооценка студентов ЭГ выше средней самооценки студентов КГ. В сравнительном плане наиболее реально оценивали свои знания и умения студенты экспериментальной группы. Самооценки студентов и оценки преподавателей, как правило, расходятся незначительно: в ЭГ - в сторону занижения (на 2,4 %), в КГ - в сторону завышения (на 3,6 %).

Что касается качественного анализа результатов обучения, то они показывают следующее: к концу обучения на профессионально-достаточном уровне развития умений иноязычного ПОО в экспериментальной группе оказались 61,3 % студентов, в контрольной - 38,5 %, на промежуточном уровне, соответственно, 30,5 % и 47,8 %, а на элементарном – 8,2 % и 13,7 %.

В процессе обучения произошли перемещения студентов с одного уровня на другой. При этом в экспериментальной группе эти перемещения были значительнее. Отсюда следует вывод о том, что опытная модель обучения в большей степени способствовала реализации индивидуальных особенностей студентов, создавая условия для более полного их проявления.

Так, в экспериментальной группе профессионально-достаточного уровня обученности достигли 61,3 % студентов, из них 7,7 % сумели в течение года подняться с элементарного уровня на промежуточный, а затем и на профессионально-достаточный. На промежуточный уровень обученности переместились 30,8 % студентов, а на элементарном оставалось 7,2 %. В КГ эти показатели были следующими: 28,6 %, 47,6 %, 23,8 %.

В ЭГ более значителен к концу года был успех студентов в овладении отдельными группами продуктивных коммуникативных умений. В процессе наблюдения нами были выявлены следующие качественные изменения.

В среднем у 50 % студентов ЭГ зафиксировано умение действовать в конкретной ситуации общения, включающее элементы вербального и невербального характера. Они обладают достаточными навыками ведения беседы на иностранном языке на профессиональные и бытовые темы. Это предполагает

следующие умения: использовать разговорные фразы (выражения) в конкретной ситуации; начать, прервать, завершить беседу; задать вопрос на иностранном языке в связи с сообщением (темой, ситуацией); эмоционально реагировать (отвечать) на вопрос (высказывание) собеседника на изучаемом языке в связи с сообщением (темой, ситуацией); соглашаться, не соглашаться; в случае необходимости объяснять слова (понятия) и перефразировать отдельные предложения (пояснять то, что не понято собеседником). Студенты обладают также умениями определять основные цели и задачи предложенной ситуации и соотносить её с реальной жизнью; выработать стратегию и тактику поведения; прогнозировать свои действия в ходе воспроизведения предложенной ситуации; самостоятельно разрабатывать несложную модель ситуации (диалога) в связи с изучаемым материалом на иностранном языке; ориентироваться в конкретной ситуации и привлекать знания и умения, полученные ранее и необходимые в данный момент; контролировать свои действия и корректировать их в ходе подготовки или в процессе развития ситуации; привлечь и организовать товарищей по группе к участию в ситуации общения; достаточно адекватно оценить знания и действия товарищей; организовать индивидуальную работу в соответствии с образцом.

Особые затруднения студенты испытывают в связи с прогнозированием, ориентацией и самоконтролем в конкретной ситуации профессионального общения, предполагающими групповое взаимодействие с целью защиты корпоративного интереса. Максимальную трудность им доставляет поиск возможных компромиссных вариантов в принятии решений, осуществление группового общения на иностранном языке в квазипрофессиональной среде. 50 % студентов показали недостаточное умение вести такое общение, 30 % - профессионально-достаточную степень сформированности умения коллективного иноязычного общения на основе взаимодействия и 20 % - продемонстрировали промежуточную степень таких умений.

Студенты, тем не менее, умели использовать приобретенные иноязычные умения в общении (очном - в имитации встречи с зарубежным другом, коллегой в ролевом общении; заочном – общение в Internet), научились регулярно и вдумчиво

работать со средствами массовой информации, расширили свой кругозор в области профессионально-релевантных знаний.

Сравнительный анализ обобщенных данных, полученных в результате опытной работы, представлен на рисунках 10-13. Как показывают итоговые средние показатели по трём срезам, уровень обученности иноязычному ПОО в экспериментальной группе за время опытного обучения увеличился в среднем на 1,12 балла по пятибалльной шкале оценок, что составило 22,4 %.(рисунок 13) Что касается среднего показателя контрольной группы, проходившей курс обучения в традиционных условиях, динамика уровня обученности в ней составила 0,4 балла или 8 % за тот же период.

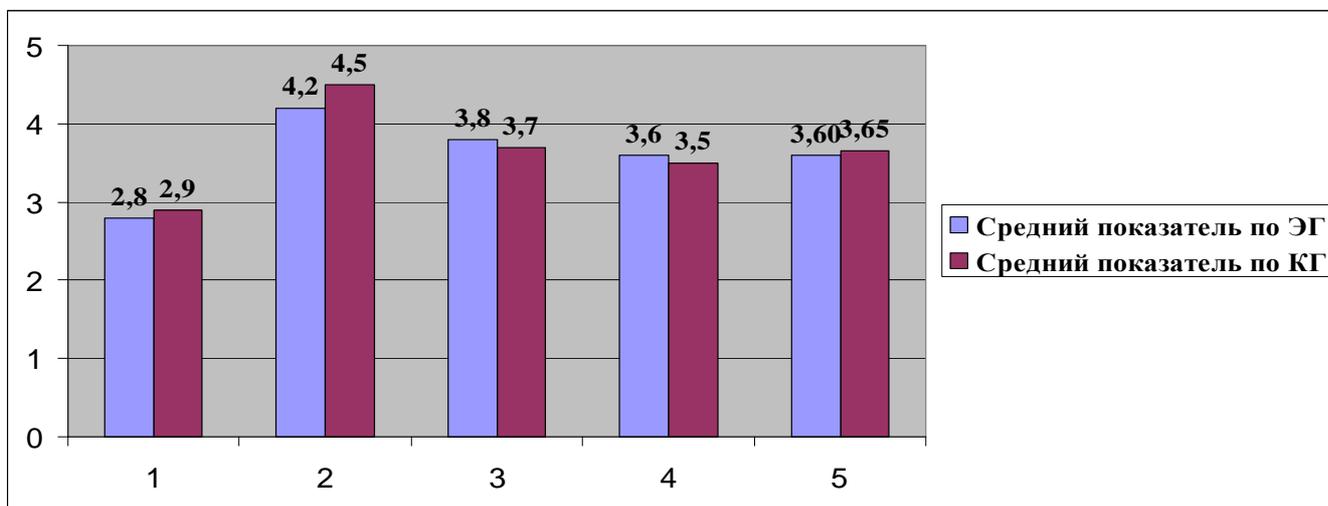


Рисунок 10 - Показатели предварительного среза

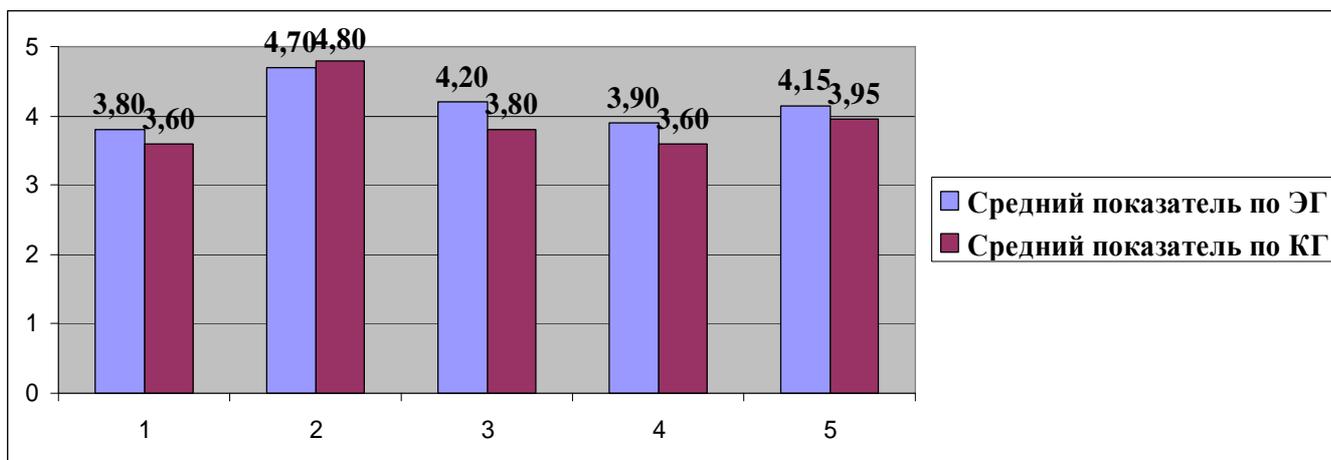


Рисунок 11 - Показатели промежуточного среза

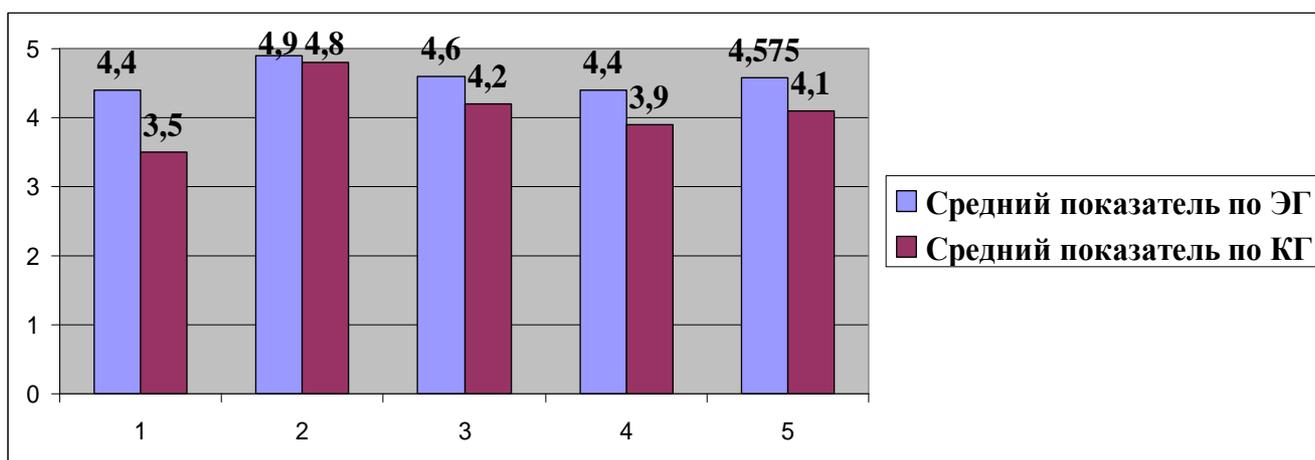


Рисунок 12 - Показатели итогового среза

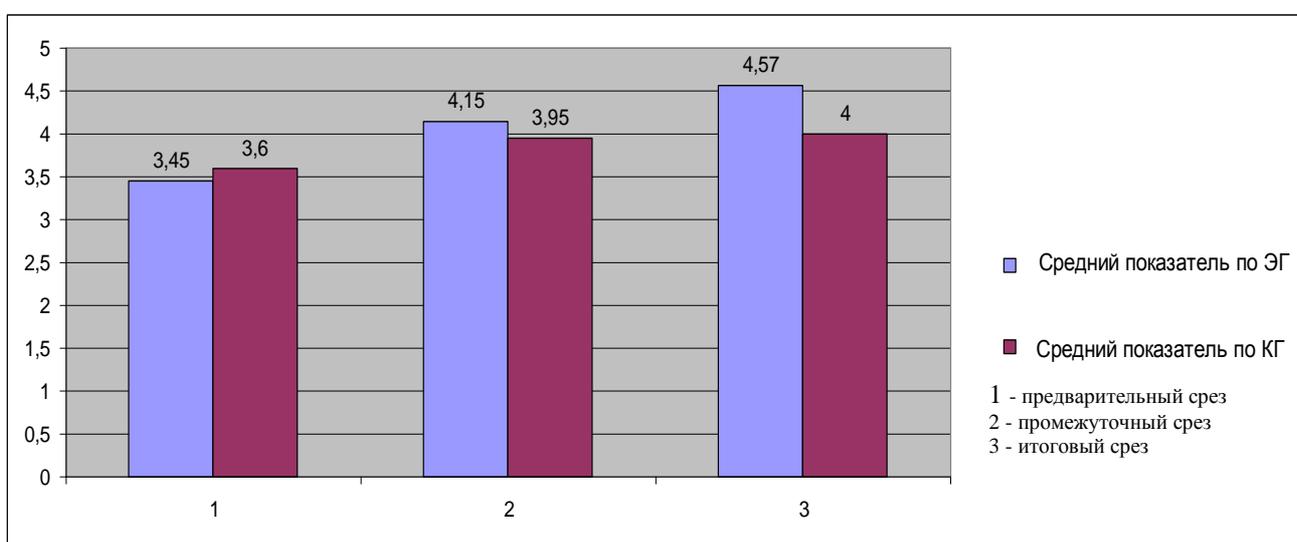


Рисунок 13 - Итоговые средние показатели по трём срезам.

В ходе проведения оценочного этапа опытной работы автором совместно с участниками лингводидактической лаборатории была разработана система диагностических методик, включающая четыре взаимодополняющие друг друга процедуры: объективную оценку преподавателем выполнения текущих тестовых и контрольных работ студента; самоанализ языковой компетенции студента («Языковой портфель студента»); углубленное интервью преподавателя со студентом; итоговый экзамен (приложение Д). Данный диагностический инструмент получил название «Комплексная оценка качества языковой подготовки студентов неязыковых вузов» и служил вспомогательным диагностическим

средством, позволившим выявить динамику исследуемого нами явления (иноязычного ПОО) в рамках комплексной лингвистической подготовки студентов неязыкового вуза с учётом всех вариативных образовательных программ и форм обучения. Особую ценность данная диагностика представила при выборочном индивидуальном исследовании количественных и качественных изменений студентов. Далее представлен «Языковой портфель» студентки IV курса факультета экономики и управления Ольги К., составленный на основе применения данного диагностического средства:

1 Языковая биография.

«Английский язык я начала изучать в 5 классе Васильевской средней школы Октябрьского района. Сначала испытывала огромный интерес к этому предмету. Потом, в связи со сменой учительницы, перестала практически им заниматься. Единственное, что я выполняла, были переводы небольших рассказов. Это помогло овладеть неплохим объёмом лексики. Когда я была в 8 классе, вернулась прежняя учительница, а в месте с ней и интерес к английскому языку. Я стала активно заниматься языком не только на уроках, но и на дополнительных занятиях и дома. Таким образом, в 9 классе я сдавала в качестве экзамена английский язык. Сдала на «отлично».

10-й и 11-й классы также прошли с углубленным интересом к английскому языку. Я старалась заниматься им каждый день, хотя бы по 20 минут. В 11 классе я заняла 1-е место в школьной олимпиаде по английскому языку и отправилась на районную олимпиаду, где заняла 3-е место. В 11 классе я сдала выпускной экзамен по англ. языку на «отлично».

Далее я поступила в Оренбургский Государственный Университет, на факультет экономики и управления, специальность «Математические методы в экономике». С первого курса я также занимаюсь по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Особенно хорошо получается чтение и перевод литературы по специальности, что требует хорошего словарного запаса и знаний грамматики. Затруднения вызывает понимание на слух речи носителей языка, общение на

профессиональные темы, использование в речи сложных оборотов. В общении на иностранном языке всегда был мощный барьер - чувство неуверенности, стеснительность, ощущение, что «всё понимаю, а сказать не могу».

Опыт применения языка в области профессионально-значимой деятельности заключался в переводе текстов по специальности».

2 Свидетельства различных достижений студента.

«В течение 1-го и 2-го курсов обучения в университете у меня была отличная текущая успеваемость. Каждый год я принимала участие в научных конференциях студентов в секции иностранного языка, занимала 1-е места и была награждена дипломом за лучшее освещение на английском языке научной темы по специальности. На итоговом экзамене по английскому языку в конце 2-го курса я получила «отлично».

Кроме учебной деятельности, я также занимаюсь внеучебной иноязычной деятельностью. По окончании 3-го курса я изучала английский язык в лингвистической школе Grant в Чехии и получила сертификат этой школы. С начала 4-го курса я готовлюсь к сдаче международного экзамена IELTS. Кроме того, я посещаю английский клуб, организованный в нашем городе благотворительной американской организацией, где практикуюсь в «живом» общении с носителями языка».

Таким образом, комплексное использование разработанных диагностических методик позволило более детально и объективно проследить качественные изменения в личностной сфере обучаемых:

– студенты под управлением преподавателя в рамках освоения объектов иноязычной действительности расширили и усовершенствовали имеющиеся знания в сфере профессионально-ориентированного общения и приобрели новые;

– у студентов изменился уровень мотивации к изучению иностранного языка в сторону его повышения и перехода из познавательного в профессионально-значимый и, как следствие, повысился уровень профессионально-коммуникативных умений;

– у студентов повысился круг знаний о культуре профессионального общения в англоязычных странах, что, в свою очередь, содействовало повышению уровня профессиональной культуры будущих специалистов;

– в контексте апробации учебно-методического обеспечения и, в частности, спецкурса «Основы профессиональной коммуникации» студенты научились основным способам взаимодействия в профессиональной сфере; спецкурс способствовал самопознанию, самооценке и, как следствие, потребности к самосовершенствованию;

– их взаимоотношения, самооценка обогатились в процессе коллективного общения новыми ценностными ориентирами – «Профессия», «Я в профессии», «Я в профессиональном коллективе», «Профессиональная этика взаимоотношений», «Культура профессионального общения», «Международные профессиональные стандарты», «Конкурентоспособность».

Количественные и качественные результаты опытного обучения подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что обучение студентов на основе разработанной технологической модели и выполнения разработанных организационно-педагогических условий выявляют динамику развития показателей уровня обученности иноязычному профессионально-ориентированному общению. Сравнительные обобщённые показатели ЭГ и КГ представлены на графике (рисунок 14), где на горизонтальной оси: 1 – предварительный срез, 2 – промежуточный срез, 3 – итоговый срез. На вертикальной оси: оценки по пятибалльной шкале, что соответствует выделенным уровням: 5 баллов – профессионально-достаточный уровень, 4 балла – промежуточный уровень, 3 балла – элементарный уровень.

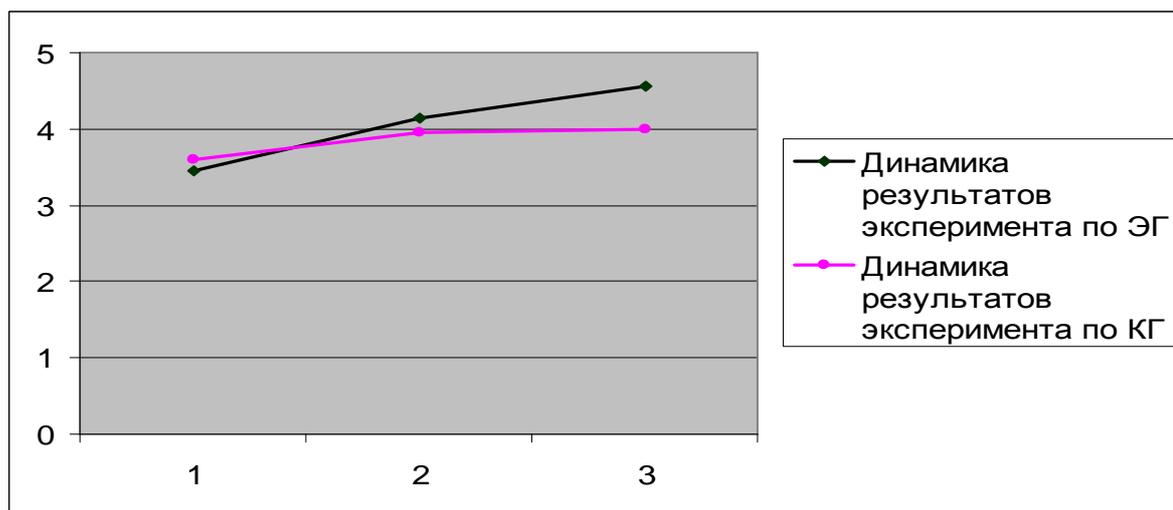


Рисунок 14 - Динамика развития показателей уровня обученности иноязычному профессионально-ориентированному общению

Таким образом, апробация разработанного в ходе опытной работы учебно-методического обеспечения, а также разработка и внедрение организационно-педагогических условий процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению позволили достичь следующих результатов, подтверждающих выдвинутую гипотезу, опираясь на изложенные в главе 1 теоретические положения:

- аксиологизация содержания иноязычного общения является необходимым организационно-педагогическим условием и актуализирует мотивационно-ценностный аспект профессионально-ориентированного общения;
- поэтапность развития умений иноязычного профессионально-ориентированного общения как дидактическая основа процесса обучения актуализирует технологический аспект данного общения;
- применение имитационно-моделирующих технологий актуализирует когнитивно-деятельностный аспект обучения иноязычному ПОО;
- дифференциация роли преподавателя в поэтапном обучении имеет бинарный характер: с одной стороны, актуализирует мотивационный аспект иноязычного ПОО, а с другой стороны, формирует субъект-субъектное педагогическое взаимодействие.

Заключение

Настоящее исследование посвящено решению проблемы совершенствования процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов университета (неязыковых специальностей).

В нашем исследовании феномен общения рассматривается с позиций деятельностного подхода и трактуется как форма совместной деятельности субъектов. Анализ теоретических предпосылок изучения профессионально-ориентированного общения позволил нам уточнить данное понятие, мы определяем его как процесс межсубъектного взаимодействия коммуникативного характера, специально организуемый в учебной квази-профессиональной среде, порождаемый личными и социальными мотивами, выражаемый специфическими языковыми средствами и ориентированный на реализацию потенциальных профессиональных целей.

К основным сущностным характеристикам данного явления мы относим: целенаправленность, конвенциональность, специфичность языковых средств, спонтанность. В качестве основного структурного компонента профессионально-ориентированного общения мы рассматриваем коммуникативные умения в сфере профессиональной деятельности, которые функционируют в рамках решения коммуникативной задачи внутри ситуации общения.

Актуальность проблемы обучения иноязычному ПОО в университете в свете современных требований, предъявляемых к лингвистической подготовке выпускника вуза, подтверждена теоретическими исследованиями и данными констатирующего эксперимента. В связи с этим возникла необходимость разработки технологического подхода к организации процесса обучения. Была разработана технологическая модель процесса обучения и выявлены организационно-педагогические условия, способствующие, по нашему мнению, достижению поставленного результата обучения: аксиологизация содержания иноязычного общения, использование имитационно-моделирующих технологий

обучения, поэтапность развития умений иноязычного ПОО, дифференциация роли преподавателя на разных этапах обучения.

В ходе проведения опытной работы было разработано учебно-методическое обеспечение процесса обучения, включающее содержание, средства, формы и методы обучения, систему диагностических тестов на коммуникативной основе, позволившее внедрить разработанную программу опытного обучения.

Основным средством опытного обучения стал спецкурс «Основы профессиональной коммуникации», построенный на основе оригинального профессионально значимого текстового материала и коммуникативных заданий на основе моделирования ситуаций ПОО.

Опытное обучение проводилось в рамках спецкурса на поэтапной основе внутри каждого тематического блока: имитационно-аккумулирующий этап, алгоритмически-моделирующий этап, продуктивно-моделирующий этап. Диагностика результатов обучения проводилась в три этапа (предварительный, промежуточный и итоговый срезы) на основе выделенных критериев уровней обученности. Результаты диагностики по окончании опытного обучения в экспериментальной группе выявили положительную динамику по следующим качественно-количественным показателям:

- владение профессионально-релевантными знаниями – 32 %;
- умения лингвистического оформления общения – 14 %;
- скорость речевой реакции – 16 %;
- формирование личностно-значимых качеств – 16 %.

По результатам итогового обобщённого анализа динамика уровня обученности иноязычному ПОО за период опытного обучения в экспериментальной группе по основным показателям составила 22,4 %.

Анкетирование и собеседования со студентами по окончании опытной работы выявили сферы влияния обучения на личностно-ценностную ориентацию обучаемых:

- повышение уровня мотивации к обучению иноязычному ПОО;

- повышение уровня профессиональной культуры будущих специалистов;
- взаимоотношения, самооценка студентов обогатились в процессе коллективного общения новыми ценностными ориентирами – «Профессия», «Я в профессии», «Профессиональная этика», «Культура профессионального общения», «Международные профессиональные стандарты», «Конкурентоспособность»;
- студенты научились основным способам корпоративного взаимодействия в профессиональной сфере;
- недостаточно развитым осталось такое качество, как коммуникативная мобильность, что требует более длительного обучающего взаимодействия.

Полученные результаты позволяют констатировать, что разработанные организационно-педагогические условия, реализуемые в рамках предложенной технологической модели, являются эффективными и необходимыми при организации процесса обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению.

Список использованных источников

- 1 Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
- 2 Абульханова-Славская, К.А. Мотивационное поведение и формирование личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1976. - 158 с.
- 3 Аванесов, В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М. : [б.и.], 1994. - 135 с.
- 4 Аверченко, Л.К. Управление общением: Теория и практикум для социального работника : учебное пособие / Л.К. Аверченко. – М. : ИНФА – М., Новосибирск: НГАиЭУ, 1999. – 216 с.
- 5 Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе / А.М. Стояновский, [и др]. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1999. – 204 с.
- 6 Алексеева, Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений : автореф. дис. ...канд.пед.наук : 13.00.01 / Л.Е. Алексеева. - СПб. : [б.и.], 2002. – 23 с.
- 7 Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1996. – 496 с.
- 8 Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М. : [б.и.], 1996 - 384 с.
- 9 Андреасян, И.М. Обучение общению / И.М. Андреасян. – М. : Изд-во «Лексис», 2003. – 212 с.
- 10 Андреев, В.И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
- 11 Андриенко, Е.В. Социальная психология / Е.В. Андриенко. - М. : Академия. 2002. – 189 с.

12 Андронкина, Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности / Н.М. Андронкина // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб, 2001. - С. 150-160.

13 Артемьева, О.А. Игровая концепция обучения иностранным языкам на основе системы учебно-ролевых игр профессиональной направленности : уч.-метод. пособие / О.А. Артемьева. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2001. – 74 с.

14 Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.

15 Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Т.Н. Астафурова. - М. : [б.и.], 1997. – 42 с.

16 Ахаян, Т.К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся / Т.К. Ахаян. – СПб. : [б.и.], 1996. – 98 с.

17 Ахутина, Т.В. Порождение речи / Т.В. Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.

18 Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003. – 128 с.

19 Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. - Ростов-н-Д : [б.и.], 1999. - 322 с.

20 Басов, М.Я. Личность и профессия / М.Я. Басов. - М. – Л. : [б.и.], 1986. – 71 с.

21 Басов, М.Я. Современный словарь по психологии / М.Я. Басов. – М. : [б.и.], 2000. – 40 с.

22 Белая, Г.В. Теоретические основы университетского менеджмента: монография / Г.В. Белая; Моск. Пед. Гос. Ун-т. – М. : МПГУ, 2001. – 304 с.

23 Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография / В.А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.

- 24 Бернштейн, В.Л. Некоторые приемы развития умения неподготовленной речи / В.Л. Бернштейн // Иностранные языки в школе. - 2004. - №7. - С.17-24.
- 25 Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
- 26 Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
- 27 Бестужев-Лада, И.В. Цели образования: идеал, оптимизм, норма / И.В. Бестужев-Лада // Гуманизация образования. – М. : Сочи. - 2000. - №1. – С. 8.
- 28 Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. - 2002. - №2. – С.11 - 15.
- 29 Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад. – М. : [б.и.], 1998. – 576 с.
- 30 Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. - М. : [б.и.], 2002. – 344 с.
- 31 Бодалев, А.А. Личность и общение. Избранные психологические труды / А.А. Бодалёв. – М. : Междунар. пед. Академия, 1995. – 328 с.
- 32 Бондаревская, Е.В. Образование в поисках человеческих смыслов / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1995. – 216 с.
- 33 Бороздина, Г.В. Психология делового общения : учебное пособие / Г.В. Бороздина. – М. : ИНФА – М., 2000. – 224 с.
- 34 Борозенец, Г.К. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов: Интегративный подход : монография / Г.К. Борозенец : Воронежский государственный университет. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. – 248 с.
- 35 Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогического исследования: гуманитарно-целостный подход : учебное пособие / Н.М. Борытко А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – М. : «Академия», 2008. – 320 с.

- 36 Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза : учебно-методическое пособие / Н.М. Борытко. – Волгоград : [б.и.], 2004. – 120 с.
- 37 Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н.М. Борытко. - Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с.
- 38 Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
- 39 Бухаркина, М.Ю. Технология разноуровневого обучения / М.Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. - 2003. - №3. – С. 48-54.
- 40 Бушковская, Е.А. Использование апробированных современных технологий обучения иностранным языкам с целью развития языковой компетенции студентов неязыковых вузов / Е.А. Бушковская // Материалы IV научно-практической конференции. – Томск : Изд-во ТПУ, 2004. – С. 85-87.
- 41 Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на ин. языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001. – 127 с.
- 42 Васильева, З.И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учебное пособие / З.И. Васильева. – М. : «Академия», 2006. – 432 с.
- 43 Васильева, М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку / М.М. Васильева // Иностранные языки в высшей школе. – М, 1987. – Вып. 20. – С. 17-23.
- 44 Васильева, Ю.А. Обучение студентов старших курсов педагогических вузов профессиональной речи на английском языке с использованием деловых игр : автореф. дис. ...канд.пед.наук : 03.00.01 / Ю.А. Васильева. – СПб. : [б.и.], 2002. – 17 с.
- 45 Вершинина, Л.В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя : монография / Л.В. Вершинина. – Самара : СГПУ, 2003. – 150 с.
- 46 Витохина, О.А. Моделирование ситуаций профессионального общения в учебном процессе по иностранному языку / О.А. Витохина, О.Н. Крот // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции. – М, 1999. – С. 8-17.
- 47 Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / Р.С. Аппатовой, [и д.р.]. – Обнинск : Титул, 2001. – 138 с.

- 48 Вербицкий, А.А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : [б.и.], 1991. – 208 с.
- 49 Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. - 2003. - №8. – С.3-8.
- 50 Виленский, В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / В.Я. Виленский, П.И. Образцов. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
- 51 Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку : метод. пособие / А.А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 2001. – 80 с.
- 52 Выготский, Л.С. Развитие высших психологических функций / Л.С. Выготский. – М. : АПН СССР, 1960. – 107 с.
- 53 Выготский, Л.С. Психологическое значение игры / Л.С. Выготский // Педагогические теории, системы и технологии. – Владимир, 1998. – Ч.1. – С. 462-468.
- 54 Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М. - 1959. – С. 441-469.
- 55 Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : «Академия», 2007. – 336 с.
- 56 Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. - М. : Книжный дом "Университет", 1999. - 332 с.
- 57 Гаськова, Н.В. Этика делового общения / Н.В. Гаськова. – М. : [б.и.], 2000. – 136 с.
- 58 Гаязов, А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы / А.С. Гаязов. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – 238 с.
- 59 Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие / Б.С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

60 Гинецинский, В.И. Место и функции аксиологического знания в структуре профессионально-педагогической деятельности : материалы междунар. науч.-пркт.конф. / В.И. Гинецинский // Педагогическое образование для XXIв. - М. : Магистр, 1994. – 188 с.

61 Гоголева, М.А. Обучение коммуникативным умениям студентов гуманитарно-технологического вуза : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 03.00.01 / М.А. Гоголева. – Оренбург : ОГУ, 2005. – 23 с.

62 Гойхман, О.Я. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА, 1997. – 389 с.

63 Голубева-Монаткина, Н.И. О соотношении специального и языкового образования: лингвистические дисциплины в «нефилологическом вузе» / Н.И. Голубева-Монаткина, И.Б. Кириллов. – М. : МГЛУ, 1996. – С. 120-122.

64 Горбатов, Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий / Д.С. Горбатов // Педагогика. – М, 1994. - №2. – С. 15 –19.

65 Горелов, И.Н. Основы психолингвистики : учебное пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. - 3-е изд. – М. : Изд-во «Лабиринт», 2001. – 304 с.

66 Горянина, В.А. Психология общения : учеб. пособие / В.А. Горянина. – М. : «Академия», 2007. – 416 с.

67 Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.

68 Григорьева, Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум / Т.Г. Григорьева. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та; М. : Совершенство, 1997. – 116 с.

69 Гришина, Н.В. Я и другие: общение в трудовом коллективе / Н.В. Гришина. – Л. : Лениздат, 1990. – 162 с.

70 Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приёма до философии / В.В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 288 с.

71 Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. — М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. — 224 с.

72 Давыдова, М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам : научно-теоретич. пособие / М.А. Давыдова. – М. : Высшая школа, 1990. – 176 с.

73 Дашкин, М.Е. Коммуникативные умения специалистов системы «Человек-Человек» как предметное содержание их подготовки : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.Е. Дашкин. – М. : [б.и.], 1999. – 24 с.

74 Долгополова, Н.Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета : авт дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Ф. Долгополова. – Оренбург : [б.и.], 1997. – 19 с.

75 Доможирова, М.А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов : авт. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.А. Доможирова. - М. : РГБ, 2003. – 24 с.

76 Дракина, Н.И. Предупреждение коммуникативно-значимых ошибок как средство интенсификации обучения устной речи / Н.И. Дракина. – М. : Просвещение, 1991. – 117 с.

77 Европейский языковой портфель. - Москва-СПб. : «Златоуст», 2001. - 64 с.

78 Елухина, Н.В. Устное общение на уроке, средства и приёмы его организации / Н.В.Елухина // Иностранные языки в школе. - 1995. - №2. – С. 4–7.

79 Емельянов, Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов – Л. : [б.и.], 1991. – 106 с.

80 Ерёмина, Н.В. Учебная игра как средство активизации речевой деятельности студентов : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Ерёмина. – Оренбург : [б.и.], 2003. – 20 с.

81 Ефремова, Н.Ф. Педагогические измерения в системе образования / Н.Ф. Ефремова, В.И. Звонников, М.Б. Чедышкова // Педагогика. - 2006. -.№2 – С. 14-22.

82 Жеглова, О.А. Роль учебного комплекса в формировании навыков профессионального общения / О.А. Жеглова // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа. – Тюмень : ТГУ, 2001. – С. 42-43.

83 Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков. – М. : Московский университет, 1991. – 96 с.

84 Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие / В.И. Загвязинский. -4-е изд., стер. – М. : «Академия», 2007. –192 с.

85 Загвязинский, В.И. Теория обучения в вопросах и ответах : учеб. пособие / В.И. Загвязинский. - М. : « Академия», 2006 – 160 с.

86 Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования : монография / Е.С. Заир-Бек. – С.-Петербург: [б.и.], 1995. – 234 с.

87 Зайцева, И.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на историческом факультете университета : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И.В. Зайцева. - М. : РГБ, 2005. – 25 с.

88 Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: [б.и.], 1998. – 132 с.

89 Земцова, В.И. О принципах и закономерностях адаптации студентов к профессиональной деятельности / В.И. Земцова. // Вестник ОГУ. – 2000. - №1 (4). – С. 15-17.

90 Зимняя, И.А. Психологический анализ говорения как вида деятельности / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1973. – 148 с.

91 Зимняя, И.А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку / И.А. Зимняя // сборник научных трудов МГПИИЯ. - 1984. №242. – С. 3 –10.

92 Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. - М. : Рус. язык., 1989. - 219 с.

93 **Зимняя, И.А.** Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская, Л.А. Хараева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М, 1980. – С. 58.

94 Игнатьева, Е.Ю. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб.- метод. пособие / Е.Ю. Игнатьева. - Великий Новгород : [б.и.], 2002. – 67 с.

95 Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – С.-Пб. : [б.и.], 2000. – 237 с.

96 Исаева, О.Н. Сущность профессионально-ориентированного обучения студентов-нефилологов иностранному языку / О.Н. Исаева // Вестник СамГУ. - 2007. - №1. – С. 51-54.

97 Искандаров, О.И. Иноязычная профессиональная компетентность / О.И. Искандаров // ВОР. - 1999. - №6. – С. 11–13.

98 Искусство разговаривать и получать информацию : хрестоматия / сост. Б.Н.Лозовский. – М. : Высшая школа, 1993. – 301 с.

99 Каган, М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М. : Мысль, 1988. – 319 с.

100 Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учебное пособие / О.М. Казарцева. – М. : Флинта, 1998. – 496 с.

101 Каменская, Л.С. Коммуникативно-ориентированное обучение. Основные характеристики и актуальные проблемы / Л.С. Каменская // Коммуникативная ориентированность обучения иностр. языкам в неяз. вузе. – М. : МГЛУ. - 1998. – С. 7-22.

102 Кан – Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан – Калик // Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, - 1979. – 136 с.

103 Квеско, Р.Б. Язык и понимание, их роль в познании и воспитании / Р.Б. Квеско // Вопросы теории науки и образования. – 2000. - №2. – С. 47–56.

104 Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург : ОГПИ, 1996. – 188 с.

105 Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М. : Русский язык, 1992. – 254 с.

106 Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.

107 Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.

108 Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А.Климов. -3-е изд., стер. – М. : «Академия», 2007. –304 с.

- 109 Клобукова, Л.П. Обучение профессиональному общению : учеб. пособие / Л.П. Клобукова, М.А. Казакевич. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 133 с.
- 110 Ключев, Е.В. Риторика: инвенция, диспозиция, элокуция / Е.В. Ключев. - М. : Приор, 2001. – 125 с.
- 111 Кобрин, В.И. Об эффективности влияния активных методов обучения на личностное развитие / В.И. Кобрин, Г.А. Томилова // Вопросы обучения и воспитания в вузе. – Томск, 1992. – С. 122 –125.
- 112 Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование : научно-теоретическое пособие / В.А. Коккота. – М. : Высшая школа, 1989. – 127 с.
- 113 Колкер, Я.М. Обучение восприятию на слух в английской речи : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
- 114 Колкова, М.К. Обучение иностранным языкам в школе и вузе : методическое пособие / М.К. Колкова. – СПб. : Каро, 2001. – 235 с.
- 115 Колшанский, Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–15.
- 116 Комаров, В.Ф. Управленческие имитационные игры / В.Ф. Комаров. – Новосибирск : Наука, 1989. – 268 с.
- 117 Коммуникативные задачи как средство оптимизации обучения иностранным языкам / под ред. Л.А. Хараевой. – Нальчик : [б.и.], 1988. – С. 11.
- 118 Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет по культурному сотрудничеству. Проект №12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения». – [б.м.] : Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.
- 119 Кон, И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С. Кон. - М. : Политиздат, 1984. – 255 с.
- 120 Коннова, З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : автореф. ... док.пед.наук : 13.00.01 / З.И. Коннова. - Калуга : [б.и.], 2003. – 36 с.
- 121 Концепция модернизации Российского образования на период до 2010. –

М., 2002. – С. 1

122 Коренева, А.В. Коммуникативно-ситуативные задачи как средство обучения речевому общению : авт. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Коренева. – М. : [б.и.], 1994. – 22 с.

123 Корчажкина, О.М. Что такое аутентичное речевое поведение / О.М. Корчажкина. // Иностранные языки в школе. - 2001. - №3. – С. 33-38.

124 Котлэу, М.П. Создание и использование речевых ситуаций для активизации речевой деятельности учащихся старших классов / М. П. Котлэу, М.П. Гузун // Иностранные языки в школе. – 1990. - №1. – С. 56–58.

125 Кочеткова, И.К. Значение и роль обучения иностранному языку в новой ситуации в мире / И.К. Кочеткова // Проблемы национальных характеров, менталитетов и их проявление в языке. – М, 2001. – С. 48-50.

126 Кочмина, Г.С. Педагогические условия организации иноязычного делового общения в учебном процессе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.С. Кочмина. – Оренбург: ОГУ, 2002. – 20 с.

127 К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) // Иностранные языки в школе. - 1997. - №2. – С. 28.

128 Краевский, В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чувашского Унив-та, 2001. – 244 с.

129 Краевский, В.В. Основы обучения: Дидактика и методика : учеб. пособие / В.В. Краевский. -1-е изд. – М. : «Академия», 2007. –352 с.

130 Крапивина, М.Ю. Использование имитационно-моделирующей технологии в обучении студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению / М.Ю. Крапивина // Образование и саморазвитие. – Казань : КГУ, 2008. – С. 120-125.

131 Краснов, Ю.Э. Технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме / Ю.Э. Краснов. – Минск : [б.и.], 1998. – 147 с.

132 Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н.Е. Щурковой. – М. : Новая школа, 1997. – 64 с.

133 Крюкова, Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация : монография / Е.А. Крюкова. - Волгоград: Перемена, 1999. - 196 с.

134 Ксензова, Г.Ю. Значение ситуации успеха в учебной деятельности / Г.Ю. Ксензова // Гуманитарное образование в современ. вузе. – Тверь, 2000. – С. 80-84.

135 Ксенофонтова, А.Н. Речевая деятельность в процессе обучения / А.Н. Ксенофонтова // Сов. Педагогика. – 1986. - №4. – С. 52-55.

136 Ксенофонтова, А.Н. Педагогические основы речевой деятельности школьников : монография / А.Н. Ксенофонтова - С.Петербург, 1999. – 166 с.

137 Кузовлева, Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н.Е. Кузовлева // Иностранные языки в школе. – 1986. - №4. – 56 с.

138 Кулагина, С.Г. Интеркультурная коммуникация в контексте университетского образования студентов : монография / С.Г. Кулагина, Н.В. Янкина, Н.Ф. Долгополова // Реализация ценностного подхода в педагогике школы. – М., 2000. – С. 217–236.

139 Куница, В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куница, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

140 Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алт.гос.ун-та, 2002. – 156 с.

141 Левина, Е.В. О роли теоретического курса при обучении профессиональной коммуникации в специальном вузе / Е.В. Левина // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции. – М., МГЛУ. – 1999. – С. 127-134.

142 Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: учебник / А.А. Леонтьев. - 4-е изд., испр. – М. : «Академия», 2005. – 288 с.

- 143 Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. - 4-е изд., стер. - М. : «Академия», 2007. – 368 с.
- 144 Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. - 2-е изд., стер. - М. : «Академия», 2005. – 352 с.
- 145 Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Политиздат, 1981. – 186 с.
- 146 Лигвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
- 147 Линчевский, Э.Э. Психологические аспекты взаимопонимания / Э.Э. Линчевский. – Л. : Знание, 1982. – 36 с.
- 148 Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие / А.А. Лобанов. – М. : «Академия», 2002. – 192 с.
- 149 Логунова, Н.В. Обучение как общение и сотворчество / Н.В. Логунова // Высшее образование в России. – 2000. - №3. – С. 108–110.
- 150 Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М, 1975. – С. 106–123.
- 151 Лопатина, Ю.В. Обучение студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному общению на английском языке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.В. Лопатина. – Ярославль, 2005. – 23 с.
- 152 Лукашевич, В.К. Модели и метод моделирования в человеческой деятельности / В.К. Лукашевич. – Минск : Наука и техника, 1983. – 120 с.
- 153 Мазо, М.В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранного языка) : автореф.дис. ...канд.пед.наук : 13.00.01 / М.В. Мазо. – Саратов, 2000. – 198 с.
- 154 Макара, Л.В. Особенности реализации социокультурного подхода при обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке в техническом вузе / Л.В. Макара // Проблемы взаимодействия языка и культуры. – Псков, 2000. – С. 128-133.

155 Макарова, Е.Л. Принципы коммуникативной направленности в формировании дискуссивных умений на иностранном языке / Е.Л. Макарова // Формирование иноязычной коммуникативной компетенции. – М, 1999. – С. 58-67.

156 Матецкая, Е.И. Учебно-речевые ситуации в обучении иностранным языкам / Е.И. Матецкая // Иностранные языки в школе. - 1998. - №6. – С. 6-9.

157 Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. - №5. - С. 17-22.

158 Миньяр-Белоручев, Р.К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1984. - №6. - С. 64-67.

159 Модзалевский, В.А. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен : учебное пособие / В.А. Модзалевский ; науч.ред. М.В. Захарченко. – Ч.1. - СПб. : Алтейя, 2000. - 429 с.

160 Монахов, В.М. Аксиологический подход к проектированию педагогической технологии / В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – №6. – С. 26-31.

161 Моторина, С.В. Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.В. Моторина – Чита : [б.и.], 2006. – 24 с.

162 Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. - 112 с.

163 Никитаев, В.В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В.В. Никитаев // ВОР. – 1997. - №1. – С. 34–44.

164 Никитина, И.Н. Формирование готовности студентов к речевому общению : материалы научной конференции / И.Н. Никитина // Неродные языки в учебных заведениях. – Воронеж : ВТСА, 1999. - Вып.4 – С. 105–106.

165 Нуждина, М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого поведения на основе текста / М.А. Нуждина // Иностранные языки в школе. – 2002. - №2. – С. 21–25.

166 Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра : монография / под общ. ред. В.И. Байденко. - 2-е изд. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 206 с.

167 Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учебное пособие / П.И. Образцова, О.Ю. Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. - 114 с.

168 Образцов, П.И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, О.Ф. Черниченко. – Орел, 2005. – 61 с.

169 Общение. Текст. Высказывание / под ред. Ю.А. Сорокина, Е.Ф.Тарасова. – М. : Наука, 1989. – 175 с.

170 Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : [б.и.], 1990. – С. 74-77.

171 Омаров, А.М. Управление: искусство общения /А.М. Омаров. – М. : Сов. Россия, 1983. – 240 с.

172 Орлова, Е.С. Новая модель управления качеством языковой подготовки студентов неязыковых факультетов университетов / Е.С. Орлова // Вестник ННГУ. Серия Инновации в образовании. – 2004. - Вып. 1(5). - С. 90-97.

173 Павлова, Н.Д. Коммуникативно-речевое поведение человека / Н.Д. Павлова // Тр. Инс-та психологии РАН. – 1995. – Т.1. - №2. – С. 233-239.

174 Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А.П. Панфилова. - СПб. : [б.и.], 2001. – 256 с.

175 Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие / А.П. Панфилова. – 2-е изд., стер. - М. : «Академия», 2007. –368 с.

176 Парыгин, Б.Д. Анатомия общения : учебное пособие / Б.Д. Парыгин – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.

177 Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

178 Пассов, Е.И. Искусство общения. Many Men – Many Minds. : учебное пособие / Е.И. Пассов, И.С. Николаенко. – М. : «Иностранный язык», 2000. – 256 с.

- 179 Педагогические технологии : учебное пособие для вузов / М.В. Буланова-Топоркова. - 2-е изд. – М. : Ростов-на-Дону. МарТ, 2004. – 336 с.
- 180 Педагогический энциклопедический словарь / гл. редактор Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
- 181 Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999 – 354 с.
- 182 Пидкасистый, П.И. Педагогика : учебное пособие / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.
- 183 Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие / И.П. Подласый. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 368 с.
- 184 Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат. – М. : «Академия», 2003. – 272 с.
- 185 Поляков, О.Г. Принципы профильно-ориентированного обучения английскому языку и факторы, способствующие их реализации / О.Г. Поляков // ВВШ. - 2004. - №3. – С. 9-14.
- 186 Попков, В.А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие / В.А. Попков, А.В. Коржуев. - 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2008. – 192 с.
- 187 Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения. - М. : МГЛУ, 2000. - С. 9.
- 188 Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации (для вузов неязыковых специальностей). – М. : МГЛУ, 1999. – 26 с.
- 189 Пустовалова, Ж. О формировании коммуникативных умений в техническом вузе / Ж. Пустовалова, О. Петрова, Л. Рязанова, А. Кочнев // ВОР. - 2006. - №2. - С. 165-167.
- 190 Радионов, Б.А. Коммуникация как социальное явление / Б.А. Радионов. - Ростов-на-Дону : РГПИ, 1984. – 87 с.
- 191 Радугин, А.А. Педагогика : учебное пособие / А.А. Радугин. - М. : Центр, 2002 - 269 с.

192 Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : [б.и.], 1999. – 131 с.

193 Ремизова, Л.П. Культурно-образовательный потенциал иностранных языков в системе подготовки специалистов в вузе : авт. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Л.П. Ремизова. – Комсомольск-на-Амуре : [б.и.], 2002. – 23 с.

194 Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 336 с.

195 Рощина, Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете : межвуз. сб. / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та. - 1978. – С. 3–6.

196 Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : [б.и.], 1999. – 705 с.

197 Руденский, Е.В. Социальная психология: курс лекций / Е.В. Руденский. – М. : ИНФА-М, 1997. – 224 с.

198 Рыданова, И.И. Основа педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск : Белорусская Навука, 1998. – 319 с.

199 Рындак, В.Г. Личность. Творчество. Развитие : учебно-методическое пособие / В.Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 2001. – 290 с.

200 Рябцева, Н.К. Научная речь на английском языке. Руководство по научному изложению. Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики: Новый словарь-справочник активного типа (на английском языке) / Н.К. Рябцева. - 2-е изд. - М. : Флинта: Наука, 2000. - 600 с.

201 Савельев, А.Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А.Я. Савельев. – М. : [б.и.], 2005. – 72 с.

202 Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Н.С. Сахарова. – Оренбург : [б.и.], 2004. – 41 с.

203 Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета : монография / Н.С. Сахарова. – М. : Сфера, 2003. – 204 с.

204 Сахарова, Н.С. Системно-ценностная технология развития иноязычной компетенции студентов : сб. ст. / Н.С. Сахарова // Язык в поликультурном пространстве. – Томск, 2003. – 6 с.

205 Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : [б.и.], 1998. – 256 с.

206 Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

207 Селезнева, В.М. Обучение устной иноязычной речи как средству профессионального общения (неязыковой вуз) : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.М. Селезнева. - М. : [б.и.], 1982. – 25 с.

208 Семушкина, Л.Г. Создание новых технологий обучения как общественная, психологическая педагогическая и методическая проблема / Л.Г. Семушкина. – М. : [б.и.], 1994. – С. 38-48.

209 Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. - 152 с.

210 Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие / В.В. Сериков. - 1-е изд. - М. : «Академия», 2008. – 256 с.

211 Скалкин, В.Л. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителей иностранного языка / В.Л. Скалкин, Л.Б. Котлярова // Иностранные языки в школе. – 1990. - №1. – С. 70-74.

212 Слостёнин, В.А. Педагогика : учебное пособие / В.А. Слостёнина. - 7-е изд, стер. – М. : «Академия», 2007. – 576 с.

213 Смирнов, С.А. Педагогика: Теории, системы, технологии : учебник / С.А. Смирнова. - 7-е изд., стер. – М. : «Академия», 2007. – 512 с.

214 Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учебное пособие / С.Д. Смирнов. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

215 Смирнова, И.Н. Модели обучения / И.Н. Смирнова // ВОР. - 2006. - №3. – С. 96-99.

216 Смирнова, О.О. К проблеме формирования и совершенствования профессиональных иноязычных умений современного специалиста / О.О. Смирнова // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции. – М., МГЛУ. - 1999. – С.67-77.

217 Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций : учебное пособие / Е.Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

218 Сравнение требований к подготовке выпускников вузов России, США, Германии, Великобритании: монография / К.Н. Цейкович. - 2-е изд. - М. : Исследовательский центр проблем кач-ва подготовки специалистов, 2003. - 202 с.

219 Стояновский, А.М. Ситуативная позиция как основа создания ситуации речевого общения / А.М. Стояновский, Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1990. - №1. – С. 19-23.

220 Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология : учебник / Н.Ф. Талызина. – 5-е изд., испр. - М. : «Академия», 2006. – 288 с.

221 Талызина, Н.Ф. Пути использования теории планомерного формирования умственных действий в практике образования / Н.Ф. Талызина // Вестник МГУ. – 1992. - Сер.14. - №4. – С. 16-18.

222 Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. - М. : Изд-во МГУ, 1984. - 344 с.

223 Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : «Слово», 2000. – 264 с.

224 Тер-Минасова, С.Г. Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне / С.Г. Тер-Минасова // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - Сер.19. - № 2. - С. 7-19.

225 Тимофеев, Ю.П. Профессиональное общение и его развитие с помощью видеотренинга : дисс. ... д-ра психол. Наук : 19.00.05 / Ю.П. Тимофеев. – М., 1994. – 347 с.

226 Тряпицына, А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности учащихся / А.П. Тряпицына – Л. : [б.и.], 1991. – 91 с.

227 Турчанинова, Ю.И. Обучение технике общения как средство повышения готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю.И. Турчанинова. – М. : [б.и.], 1988. – 18 с.

228 Уман, А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход : учебное пособие / А.И.Уман. – Орёл : ОГПИ, 1993. – 128 с.

229 Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

230 Философский энциклопедический словарь / редкол. : С.С. Аверенцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Д. Ильичёв. - 2-е изд. – М. : Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.

231 Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: Деятельностный подход : учеб. пособие / Ю.Г. Фокин. - 2-е изд., стер. – М. : «Академия», 2007. – 240 с.

232 Халеева, И.И. Основы теории обучения понимания устной речи / И.И. Халеева. – М. : Высшая школа, 1989 – 225 с.

233 Харламов, И.Ф. Педагогика в вопросах и ответах : учебное пособие / И.Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2001. – 256 с.

234 Холл, М. Игровые модели успешного бизнеса / М. Холл. – М. : Эксмо, 2004. – 336 с.

235 Хохленкова, Л.А. Технология профессионального педагогического общения при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей : автореф.дис.... канд.пед.наук : 13.00.01 / Л.А. Хохленкова. – Тольятти : [б.и.], 2000. – 26 с.

236 Хусаинова, М.А. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.01 / М.А. Хусаинова. – Самара, 2006. – 165 с.

237 Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

238 Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации : учебно-методическое пособие / И.А. Цатурова. – М. : Высшая школа, 2004. – 127 с.

- 239 Цетлин, С.М. Речевые ошибки и их предупреждение : пособие для учителя / С.М. Цетлин. – М. : Просвещение, 1982. – 143 с.
- 240 Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
- 241 Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие / М.А. Чошанов. - М. : Народное образование, 1996. - 160 с.
- 242 Шамов, А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения : монография / А.Н. Шамов. - Н.Новгород : [б.и.], 2000. – 152 с.
- 243 Шахнорович, А.М. Проблемы психолингвистики : учеб. пособие по курсу «Общее языкознание» / А.М. Шахнорович.– М. : Иностранные языки, 1987.–53 с.
- 244 Шевцова, Е.В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста : / Е.В. Шевцова // сборник научных трудов серия «Гуманитарные науки».– Ставрополь : СевКавГТУ. - 2003. – Вып. № 10. -<http://www.ncstu.ru>.
- 245 Шейлз, Д. Коммуникативность в обучении современным языкам / Д. Шейлз. - [б.м.] :Совет Европы Пресс, 1995. – 350 с.
- 246 Шехтер, М.С. Проблема перехода умений в навыки в её теоретическом и прикладном значении / М.С. Шехтер, В.Я. Потапов // Психологический журнал. – 1991. – Т.12. - №3. – С. 3-14.
- 247 Шехтер, И.Ю. О коммуникативной ценности обучения речи и эмоционально-смысловом подходе к человеку / И.Ю. Шехтер // Пед. взаимодействие: Психологический аспект. – М, 1990. – С. 155-166.
- 248 Шиманская, И.Э. К использованию материалов первоисточников при обучении иностранному языку для специальных целей / И.Э. Шиманская // Лингвометодическая концепция обучения речи для специальных целей. – Киев, 1995. – С. 299-300.
- 249 Шиянов, Е.Н. Педагогическое взаимодействие / Е.Н. Шиянов, Е.Б. Котова.– Ростов-на-Дону : Изд-во РПУ, 1997. - 112 с.

- 250 Штоф, В. А. О роли моделей в познании / В.А. Штоф. - Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. - С. 49-71.
- 251 Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.
- 252 Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе : книга для учителя / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. - 142 с.
- 253 Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. - М. : Педагогическое общество России , 1998. - 250 с.
- 254 Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теор. Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994. - 167 с.
- 255 Энциклопедический словарь: Психология труда, рекламы, управления / под ред. Б.А. Душкова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 462 с.
- 256 Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение / И.С. Якиманская. - М. : Новая школа, 1998 – 184 с.
- 257 Beaugrande, R. User-friendly communication skills in the teaching and learning of business English / R. Beaugrande // English for Specific Purposes. – 2000. – Vol.19. – P. 331 – 349 p.
- 258 Black, P. Assessment for learning - putting it into practice / P. Black, C. Harrison, C. Lee, B. Marshall - Buckingham : Open University Press, 2003. – 189 p.
- 259 Boothman, N. How to connect in business in 90 seconds or less / N. Boothman. – New York : Workman Publishing, 2002. – 250 p.
- 260 Brown, H.D. Teaching by Principles: An Interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs / H.D. Brown. – NJ : Prentice Hall Regents, 1994. – 136 p.
- 261 Brown, G.T.L. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development / G.T.L. Brown // Assessment in Education. – 2004. - No. 11. - P. 301-318.
- 262 Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. - 1980. - №1. - P. 1-47.

263 Communication in the modern languages classroom / By Joe Sheils. – Strasbourg : Council of Europe Press, - 1993. - 134 p.

264 Crosling, G. Oral communication: the workplace needs and uses business graduate employees / G. Crosling, I. Ward // English for Specific Purposes. – 2002. – Vol.21. – P. 41-57.

265 Eaton, A. Technology-supported pedagogy in business, technical and professional communication / A. Eaton // Business Communication Quarterly. – 2003. – Vol.66. – P. 113-117.

266 Frendo, E. How to teach business English / E. Frendo. – Pearson Education Ltd, 2005. – 162 p.

267 Green, F. Developing discussion skills in the ESL classroom // Methodology in language teaching / F. Green, E. Christopher, J. Lam. – New York : Cambridge University Press, 2002. – P. 225-234.

268 Harmer, J. How to teach English / J. Harmer. – Addison Wesley Longman Ltd., 2003. – 198 p.

269 Harmer, J. The practice of English language teaching / J. Harmer. - Pearson Education Ltd, 2004. – 370 p.

270 Hayriye, K. Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language / K. Hayriye // The Internet TESL Journal. – 2006. - Vol. XII. - No. 11. - <http://iteslj.org/>.

271 Holec, H. Objectives for foreign language learning / H. Holec D. Little // Council of Europe for Cultural Cooperation, 1986. – 125 p.

272 Hyland, K. Language-Learning Simulations: a practical guide / K. Hyland // Forum. – October-December 1993. -Vol.31. - №4. – P. 16.

273 Iconomova, I. Developing communicative skills for negotiating of health management students / I. Iconomova // Conference proceedings. Foreign Languages for Specific Purposes. – Varna, Bulgaria, 1998. – P. 98-103.

274 Liebscher, G. Conversational repair as a role-defining mechanism in classroom interaction / G. Liebscher, J. O’Cain // The Modern Language Journal. – 2003. – Vol.87. – P. 375-390.

- 275 Littlejohn, A. Testing: The use of simulation/games as a language testing device. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.) / A. Littlejohn // Simulation, gaming and language learning. - New York : Newbury House, 1990. - P. 125-133
- 276 Learning and teaching modern languages for communication. –Strasbourg : Council of Europe Press, 1988. – 176 p.
- 277 Marinis, T. Psycholinguistic techniques in second language acquisition research / T. Marinis // Second Language Research. – 2003. - Vol.19. – P. 144-161.
- 278 McKeachie, W.J. Teaching tips. A guidebook for the beginning college teacher / W.J. McKeachie. – Lexington, Massachusetts : D.C. Heath and Company., 1969. – 280 p.
- 279 Richards, A. Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation / A. Richards, C. Jack // The language teaching matrix. – New York : Cambridge University Press, 1990. – P. 67-85.
- 280 Sadler, R. Formative assessment and the design of instructional systems / R. Sadler // Instructional Science. – 1989. - No. 18. - P. 119-144.
- 281 Stephen, B. Ryan. Overcoming common problems related to communicative methodology / B. Ryan Stephen // The Internet TESL Journal. - November 2001. - Vol. VII. - №.11. - <http://iteslj.org>.
- 282 Tullis, G. New insights into business / G. Tullis, S. Power. – Pearson Education Limited, 2000. – 84 p.
- 283 Weiss, D.J. Application of Computerized Adaptive Testing to Educational Problems / D.J. Weiss, G.G. Kingsbury // Journal of Educational Measurements, 1984 - №21. – P. 35-42.
- 284 William, D. Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement / D. William, C. Lee, C. Harrison, P. Black // Assessment in Education. – 2004. - No. 11(1). - P. 49–65.
- 285 Yule, G. The study of language / G. Yule. – Cambridge University Press, 2000. – 294 p.

Приложение А **(обязательное)**

Анкета для проведения констатирующего эксперимента при обучении иноязычному профессионально - ориентированному общению

Уважаемый респондент!

Мы исследуем проблему обучения студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению. Ваше мнение по данному вопросу окажет большую помощь в совершенствовании учебного процесса. Успешность исследования в большой степени зависит от искренности и продуманности Ваших ответов. По некоторым вопросам приведены варианты ответов. Обведите кружком выбранный Вами вариант, и (или) укажите свой собственный.

Заранее благодарим за помощь.

Анкета проводится анонимно.

1 На каком факультете и курсе Вы учитесь?

2 Объясните, что для Вас значит понятие "общение".

3 Какую оценку Вы имеете по дисциплине "Иностранный язык"?

4 Как Вы оцениваете свой уровень владения иноязычным общением по пятибалльной системе?

5 Каковы, на Ваш взгляд, отличительные черты общения в сфере профессиональной деятельности?

6. Нужно ли, по Вашему мнению, обучать студентов такому виду общения?

- а) Да.
- б) Нет.
- в) Не знаю.

7. Какова цель такого обучения?

8. Что из нижеперечисленного, на Ваш взгляд, наиболее важно уметь специалисту в его профессиональной деятельности:

- а) чтение профессиональных источников;
- б) понимание на слух профессиональных терминов;
- в) общение (говорение) на профессиональные темы;
- г) письмо в профессиональной деятельности;
- д) _____.

9 Как Вы оцениваете свой уровень умения общаться в сфере своей (будущей) профессиональной деятельности?

- а) низкий;
- б) средний;
- в) высокий.

10 В чём Вы видите причину недостаточной обученности студентов профессионально-ориентированному общению?

11 Что должен делать преподаватель для развития умений профессионального общения студентов?

12 Выберите виды учебной деятельности, наиболее эффективные для обучения профессиональному общению (три пункта):

- а) объяснение (лекция);
- б) инструкции (правила);
- в) упражнения (тренинг);
- г) творческое задание;
- д) решение профессионально-коммуникативной задачи;
- е) моделирование (имитация) ситуации профессионального общения.

13 Какие ещё виды учебной деятельности для обучения профессионально-ориентированному общению Вы можете предложить?

14 Расположите по порядку основные этапы работы по обучению иноязычному проориентированному общению.

- 1) Составление ситуативных диалогов (студент - студент).
- 2) Заучивание профессиональной терминологии.
- 3) Моделирование ситуации профессионального общения (группа).
- 4) Воспроизведение устойчивых фраз, профессиональных клише.
- 5) Вопросно-ответная работа (преподаватель-студент).
- 6) Лексические упражнения.
- 7) Дискуссия на профессиональную тему (преподаватель-студенты).

15 Как вы думаете, что помогает создать на занятии ситуацию общения на профессиональную тему?

- а) интересный материал, о котором хочется говорить.
- б) инициатива преподавателя заинтересованность студентов.
- в) благоприятная психологическая атмосфера на занятии.
- г) _____.

16 Укажите конечную цель, на которую направлены действия, совершаемые в процессе профессионального общения.

- а) сообщить (получить) информацию.
- б) лучше узнать собеседника.
- в) оценить ситуацию.
- г) выполнить профессиональную задачу.
- д) высказать своё мнение.
- е) _____.

17 Как влияет владение профессиональным общением на иностранном языке на конкурентоспособность специалиста?

18 Считаете ли Вы необходимым включить программу обучения иностранному языку в университете спец. курс по обучению проф-ориентированному общению?

19 Если да, с какого года обучения в вузе следует начинать такую подготовку?

20 Как вы относитесь к своей будущей профессии?

- а) ничего о ней не знаю.
- б) она мне не нравится.
- в) имею отрывочные представления о своей будущей профессии.
- г) меня в ней не всё устраивает, но не поменял бы на другую.
- д) мне ужасно интересно всё, связанное с будущей профессией.
- е) _____.

21 Общаетесь ли вы с одногруппниками на темы, касающиеся будущей профессиональной деятельности?

- а) да.
- б) нет.
- в) редко.

22 Закончите предложение: "Профессионально-ориентированное общение – это..."

Приложение Б

(обязательное)

Анкета для выявления барьеров в иноязычном профессионально-ориентированном общении на занятиях (промежуточный срез)

1 Часто ли на занятиях по иностранному языку возникает ситуация общения на профессиональные темы?

- а) да.
- б) нет.

2 В каком режиме Вам наиболее комфортно общаться на иностранном языке?

- а) преподаватель – студент.
- б) студент – студент.
- в) студент – группа.
- г) преподаватель – группа.

3 Чувствуете ли Вы какие-либо барьеры в иноязычном общении?

- а) да.
- б) нет.

4 Если да, каковы причины возникновения таких барьеров?

- а) неуверенность в себе.
- б) чувство стеснения.
- в) боязнь плохой оценки.
- г) боязнь давления, осуждения со стороны преподавателя.
- д) боязнь насмешки со стороны одногруппников.
- е) недостаточный словарный запас.
- ж) недостаточно знаний по грамматике.
- з) недостаточно знаний в профессиональной сфере.
- е) неумение логически построить высказывание.
- и) недостаточно умений коллективного взаимодействия.
- к) собственное нежелание.
- л) другие: _____.

5 Если происходит заминка в процессе иноязычного общения, какие действия преподавателя Вам кажутся наиболее эффективными?

- а) терпеливое ожидание ответа, продолжения общения.
- б) подсказка (не перебивая).
- в) немедленное исправление ошибок (перебивая).
- г) наводящие вопросы, реплики по существу.
- д) другие _____.

6 Если общение заходит в тупик, нужно:

Спасибо за сотрудничество!

Приложение В (обязательное)

Анкета для выявления рефлексивной оценки достижений студентов в сфере иноязычного профессионально-ориентированного общения на заключительном этапе обучения (итоговый срез)

1 Как Вы оцениваете свой уровень умений иноязычного общения в сфере будущей профессиональной деятельности?

- а) элементарный.
- б) промежуточный.
- в) профессионально-достаточный.
- г) продвинутый.

2 Как Вы считаете, нужно ли было уделять больше внимания и времени на занятиях обучению такому виду общения?

- а) да.
- б) нет.

3 Сможете ли Вы в будущем применить свои умения в данной сфере, если да, то где?

4 Какие виды учебной работы на занятиях позволили Вам реально попробовать себя в общении по специальности на иностранном языке? (опишите)

5 Каких барьеров в иноязычном общении Вам не удалось преодолеть за время обучения в университете?

6 Оцените Ваши умения иноязычного профессионально-ориентированного общения по следующим показателям по 5-ти балльной шкале:

- а) знание профессиональной и общеупотребительной лексики -;
- б) знание грамматики -;
- в) скорость восприятия речи на слух -;
- г) скорость построения собственного высказывания -;
- д) предметная наполняемость общения (знания в профессиональной сфере) -;
- е) знания особенностей профессионального этикета -;
- ж) мотивация к самосовершенствованию в данной сфере -.

7 Поделитесь личными впечатлениями (положительными или отрицательными), а также пожеланиями о качестве иноязычной подготовки студентов в сфере профессионально-ориентированного общения.

Спасибо за сотрудничество!

Приложение Г (обязательное)

Лингводидактическая лаборатория (Факультет Филологии) Подпрограмма работы модуля «Проектирование технологий обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов университета»

Исполнитель: ст.преподаватель каф. ин.яз. ГиСЭС Крапивина М.Ю.
Рабочая группа: ассист. Дюгаева И.Н., Сильнова Н.В., Старшинова Е.И., преп.
Романцова Г.В.

Таблица Г.1 - Подпрограмма работы модуля «Проектирование технологий обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов университета»

№ п/п	Направление и содержание научно-исследовательской деятельности	Ожидаемый результат	Сроки
1	2	3	4
1	Теоретико-диагностическое направление		
1.1	Изучение современного состояния теоретической обоснованности и актуальности проблемы обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению.	Определение сущности профессионального общения как объекта исследования; обсуждение библиографических данных по исследуемым проблемам в историческом аспекте и за последние 5 лет. Создание картотеки.	Октябрь – декабрь, 2005г.
1.2	Разработка диагностических методик, гипотетических положений по основным направлениям исследований.	Диагностические методики для определения исходного уровня обученности студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению. Формирование банка данных.	Октябрь – декабрь, 2005г.
1.3	Диагностика исходного уровня обученности иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов неязыковых специальностей (факультеты – математический, юридический, экономический).	Выступления на научно-методических семинарах кафедры, публикация научной статьи по проблеме.	Октябрь – декабрь, 2005г.

Продолжение таблицы Г.1

1	2	3	4
2	Организационно-практическое направление		
2.1	Анализ состояния и прогноз тенденций изменения проблемы обучения иноязычному профориентированному общению.	Обсуждение методов, отбираемых для проведения формирующего эксперимента	Ноябрь-декабрь, 2005 г.
2.2	Выбор методов исследования, проверка их валидности и достоверности.	Создание спецкурса «Основы профессиональной коммуникации» для студентов математических специальностей.	Январь-март, 2006 г.
2.3	Отбор содержания обучения иноязычному профориентированному общению.	Публикация проекта	Январь-сентябрь, 2006г.
2.4	Разработка проекта формирующего эксперимента по обучению студентов иноязычному профессионально-ориентированному общению.	Формирование рабочих проблемных групп преподавателей. Формирование экспериментальных и контрольных групп студентов (сильная, слабая).	Апрель-декабрь, 2006г.
2.5	Проведение разъяснительной работы, привлечение к участию в проекте преподавателей.	Формирование банка данных	Апрель-май, 2006г.
2.6	Проведение формирующего эксперимента по разработанному проекту на различных экспериментальных площадках (ОГУ; Оренбургские филиалы МИПП, МГЮА). Апробация элементов обучающей технологии моделирования в экспериментальных группах. (в рамках спецкурса «Основы профессиональной коммуникации»)	Повышение исходного уровня обученности профориентированному общению; развитие культуры профессионального общения.	Сентябрь-май, 2006-2007 уч.г.
2.7	Разработка системы текущего и итогового контроля на основе критериев поэтапного развития профессионально-коммуникативных умений.	Проведение диагностических срезов после каждого этапа.(3 этапа)	Сентябрь-май, 2006-2007 уч.г.

Продолжение таблицы Г.1

1	2	3	4
2.8	Организация обучения преподавателей факультета проектированию технологии моделирования ситуации профессионального общения.	Семинар-практикум по проектированию технологий обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению.	Январь-февраль, 2007г.
3	Экспертное направление		
3.1	Разработка критериального аппарата для отслеживания динамики развития уровня обученности иноязычному профессиональному общению.	Критерии поэтапного развития умений иноязычного профессионального общения.	Сентябрь – декабрь, 2005г.
3.2	Экспертная оценка результатов экспериментальной деятельности преподавателями.	Обсуждение в проблемной группе, поиск путей усовершенствования проекта, оценка эффективности технологии; обобщение результатов работы в научных публикациях преподавателей.	Апрель-октябрь, 2007г.
3.3	Экспертная оценка результатов проекта.	Формирование банка данных; выявление недостатков, необходимости корректировки; систематизация.	Ноябрь 2007-март, 2008

Приложение Д (обязательное)

Комплексная оценка качества языковой подготовки студентов неязыковых вузов

I Языковой портфель студента (Portfolio)

1 Языковая биография студента.

Обзор всего процесса изучения ин. языка, написанный студентом в жанре эссе. Охватывает период с детских лет до учёбы в университете. Включает такие показатели:

а) Довузовский период изучения ин. языка:

– когда, где, каким образом изучал языки (в школе, в семье, в кругу друзей, на языковых курсах, и т.д.);

– в каких странах изучался язык;

– происходило ли обучение в группе или индивидуально;

– изучал студент язык самостоятельно или с педагогом.

б) Вузовский период изучения ин. языка:

– что получается особенно хорошо;

– что вызывает затруднения;

– наиболее частые ошибки и вид коммуникативной деятельности, с которыми они связаны;

– опыт в области иноязычного общения;

– опыт применения ин. языка в области профессионально-значимой деятельности.

2 Свидетельства различных достижений студента.

Совокупность «продуктов» иноязычной учебной и внеучебной деятельности студента:

– регистрация результатов текущей успеваемости (диагностических тестов, контрольных работ, аттестаций и др.);

– совокупность всех видов учебных самостоятельных работ, выполненных на ин. языке за весь период обучения в вузе (экзамены, сертификаты, дипломы, курсовые проекты, доклады на конференции и др.);

– свидетельства внеучебной активности студента, связанной с использованием ин. языка (свидетельства о прохождении дистанционных курсов, международные сертификаты; участие в работе драматических, литературных и других кружков и ассоциаций, иных студенческих и профессиональных объединений, осуществляющих свою деятельность с использованием иностранного языка; программы международных конференций, в которых студент принимал участие; копии писем на иностранном языке коллегам за рубежом и др.).

Примечание:

Особое внимание уделяется следующим аспектам: существуют ли достаточные доказательства того, что все задания выполнены студентом самостоятельно, либо же коллективно, либо заимствованы у других лиц; насколько разнообразны виды и формы речевой деятельности и, соответственно, каков процент продуктивных видов в отношении к репродуктивным формам контроля; есть ли в учебном портфеле студента «продукция», выполненная им полностью самостоятельно (рефераты, аннотации, обзоры литературы, тезисы докладов, научные статьи, тексты презентаций, написанные на иностранном языке, профессионально-значимые проекты и др.)

3 Языковой паспорт студента.

Представляет собой уровень владения иностранным языком по видам речевой деятельности, составленный на различных этапах изучения иностранного языка на основе самооценки студента:

- поступление в вуз;
- окончание 1 курса;
- окончание 2 курса;
- дополнительно: окончание вариативной программы лингвистической подготовки (например, по дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной квалификации»).

Регулярно регистрируемые показатели самооценки, проводимой на различных этапах обучения, позволяют студенту самому сравнить получаемые результаты, отслеживать динамику происходящих (или не происходящих) во времени качественных изменений, вносить соответствующую коррекцию в процесс овладения иностранным языком.

II Углубленное интервью с преподавателем

Представляет собой обсуждение и совместный анализ текста языковой биографии студента, в ходе которого могут актуализироваться и иные, более детальные сведения, связанные с овладением иностранным языком в области будущей профессиональной деятельности. В частности, такое интервью может ориентироваться на выявление следующих положений:

- демонстрация уровня притязаний в сфере владения иностранным языком;
- целевые ориентиры дальнейшего изучения иностранного языка в вузе и пути их реализации;
- обсуждение общей самооценки владения студентом умений иноязычного профессионально-ориентированного общения;
- понимание студентом основных проблем, связанных с изучением иностранного языка;
- наличие стратегий их решения;
- владение базовыми знаниями о специальности, о специфике будущей профессии в странах изучаемого языка;

– обобщение собственного опыта работы с литературой по профилю изучаемой специальности, научной, научно-популярной и художественной литературой на иностранном языке.

Общими критериями качества ответов на вопросы, является: готовность студента не только высказывать, но аргументировать и, при необходимости, уточнять свою позицию, давать практико-ориентированные пояснения; уровень и глубина выполняемого студентом анализа; выдвижение самостоятельных предложений по совершенствованию процесса изучения иностранных языков в вузе и т.д.

III Итоговый экзамен по иностранному языку

Приближен структурно и по своему содержанию к международным тестовым испытаниям. Экзамен проводится в два этапа, включающие проверку владения всеми видами речевой деятельности (устной и письменной) как подготовленной, так и неподготовленной.

Основным результатом комплексной оценки качества языковой подготовки студентов неязыковых вузов, проводившейся с использованием описанной выше методики, является обобщающая оценка уровня развития умений иноязычного ПОО («начальный», «промежуточный» и «профессионально-достаточный» уровни, на основе выделенных критериев).

Приложение Е (*справочное*)

Примеры моделей ситуаций ПОО

Примеры игровых моделей ситуаций ПОО:

CHARADES

A team (a student) guesses and describes the mime-operations at a “working place” performed by another team (another student).

20 QUESTIONS

Teams try to discover the "occupation" of a student by asking 20 yes/no questions.

ALIBI

One group is sent outside to prepare a case to be investigated. The members of the group are then interviewed separately by a group of experts in order to find discrepancies in their accounts of the same story.

CELEBRITY INTRODUCTIONS

Individuals give a three-minute introduction on behalf of their favorite celebrity from a professional sphere.

READING THE PART

Students work in pairs to note down the thoughts, ideas, and feeling of individuals involved in an event reported in a newspaper article (from a profession-related sphere). This encourages empathy and the idea that we all play roles in our daily lives.

Примеры неигровых моделей ситуаций ПОО:

WHAT DO YOU SAY?

Students are each given a piece of paper, which briefly describes a (simple or involved) professional situation. A student has to respond in English just on the spot.

BUZZ GROUPS

Students engage in small-group discussions that require a consensus solution to the professional problem.

PROTECTION OF CORPORATE INTEREST

Students divide into 3 groups representing two competitive companies and an expert group. Both sides give arguments in favour of their companies project (solution of a problem, new development, product) to persuade experts choose it for further application.

Приложение Ж (справочное)

Интернет-экзамен в сфере профессионального образования

Специальность: Математическое обеспечение информационных систем, Прикладная информатика и математика

Дисциплина: английский язык

Время выполнения теста 80 минут.

Количество заданий: 20

ЗАДАНИЕ №1 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

He made scientific _____ after graduation.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|--------------|----------------|
| 1) reward; | 2) research; |
| 3) relation; | 4) reputation. |

ЗАДАНИЕ №2 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

Peripheral devices are used for _____ the data.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|----------------|----------------|
| 1) making; | 2) outputting; |
| 3) processing; | 4) storing. |

ЗАДАНИЕ №3 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

_____ is the physical equipment and components of any computer system.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|---------------|--------------|
| 1) firmware; | 2) software; |
| 3) shareware; | 4) hardware. |

ЗАДАНИЕ №4 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

Tennis was a popular form of _____ in France in the XIV century.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1) entertainment; | 2) entertained; |
| 3) entertaining; | 4) entertainer. |

ЗАДАНИЕ №5 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

I like working by _____ .

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|------------|--------|
| 1) myself; | 2) my; |
| 3) mine; | 4) me. |

ЗАДАНИЕ №6 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

The people who arrived _____ got the best seats.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|------------------|----------------|
| 1) more earlier; | 2) most early; |
| 3) the earliest; | 4) much early. |

ЗАДАНИЕ №7 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

I know how to use _____ computer.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|-----------|--------|
| 1) these; | 2) -; |
| 3) a; | 4) an. |

ЗАДАНИЕ №8 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

In the end there was a war _____ two countries.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|-------------|------------|
| 1) between; | 2) behind; |
| 3) before; | 4) after. |

ЗАДАНИЕ №9 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

You needn't come _____ you don't want to.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|---------|--------|
| 1) but; | 2) if; |
| 3) and; | 4) or. |

ЗАДАНИЕ №10 (выберите один вариант ответа)

Заполните пропуск

I _____ the decision yet.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|------------------|---------------|
| 1) made; | 2) is making; |
| 3) haven't made; | 4) will make. |

ЗАДАНИЕ №11 (*выберите один вариант ответа*)

Заполните пропуск

I stopped _____ for this company 5 years ago.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|-----------------|-------------|
| 1) to working; | 2) working; |
| 3) have worked; | 4) work. |

ЗАДАНИЕ №12 (*выберите один вариант ответа*)

Заполните пропуск

_____ you help me with this task?

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|-----------|------------|
| 1) could; | 2) must; |
| 3) might; | 4) should. |

ЗАДАНИЕ №13 (*выберите один вариант ответа*)

Выберите реплику, наиболее соответствующую ситуации общения

- Can you help me with this program?

- _____ .

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|-----------------|------------------------------|
| 1) I'm fine. | 2) No, that's not necessary. |
| 3) What I must? | 4) Oh, sure. |

ЗАДАНИЕ №14 (*выберите один вариант ответа*)

Заполните пропуск

The Queen has _____ power in the United Kingdom.

ВАРИАНТЫ ОТВЕТОВ:

- | | |
|-----------|--------------|
| 1) no; | 2) great; |
| 3) formal | 4) absolute. |

