

**ИНСТИТУТ МЕНЕДЖМЕНТА ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ
РИГА, ЛАТВИЯ**

На правах рукописи

ЛОБАНОВА ТАМАРА ДМИТРИЕВНА

УДК 372.881.111.1

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНО-
ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

13.00.04 – теория и методика профессионального образования

Диссертация

на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель

Шунин Юрий Николаевич,

доктор физико-математических наук,

профессор

Рига – 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Список условных сокращений	4
ВВЕДЕНИЕ	5
Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования коммуникативно-языковой компетенции молодого специалиста	15
1.1. Система как научная категория	15
1.1.1. Сущность феномена «система»	16
1.1.2. Системный подход в педагогике	28
1.1.3. Образовательный процесс как развивающая система	43
1.2. Системный подход в формировании коммуникативно-языковой компетенции	50
1.2. Сущность понятия «компетенция»	50
1.2.1. Компетенция как педагогическая концепция	60
1.2.2. Формирование компетенции и компетентность как личностное системное качество	63
1.2.3. Сущность и характеристика коммуникативно-языковой компетенции	67
Выводы по первой главе	84
Глава 2. Формирование коммуникативно-языковой компетенции студентов	87
2.1. Формирование коммуникативно-языковой компетенции студентов на основе системного подхода	87
2.2. Показатель интеллектуальности системы и показатель эффективности обучения как дидактические инструменты для формирования коммуникативно-языковой компетенции	101
2.3. Лингводидактическая модель формирования коммуникативно-языковой компетенции «Learning	110

	Curve»	
2.4.	Программа формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов	122
2.5.	Компетентностно-Ориентированная Модульная Программа для Автономных Студентов (КОМПАС)	152
2.6.	Формирование коммуникативно-языковой компетенции студентов на основе разработанной лингводидактической модели «Learning Curve» и компетентностно-ориентированной модульной программы КОМПАС	157
2.7.	Заключительный этап формирующего эксперимента	163
	Выводы по второй главе	173
	Заключение	179
	Список использованных источников	187
	Приложения	211
	Приложение А. Результаты тестирования экспериментальной и контрольной групп	212
	Приложение Б. Критерии оценивания TOEIC	224
	Приложение В. Критерии, параметры и уровни сформированности коммуникативно-языковой компетенции студентов.	228

СПИСОК УСЛОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

DeSeCo	«Определение и выбор компетенций» - международная междисциплинарная программа (Definition and Selection of Competencies) в рамках Европейской Организации Экономического Сотрудничества и Развития
SAP	Программа Системного подхода (Systemic Approach Programme)

TOEIC	Тест по английскому языку для международного общения (Test Of English for International Communication)
AS	средний балл (Average Score - AS)
MIC	средний показатель коммуникативно-языковой компетенции (Mean Index of Competence - MIC)
RI	показатель риска (Risk Index – RI)
SD	стандартное отклонение (Standard Deviation - SD)
БД	База данных
БЗ	База знаний
ЗБР	Зона ближайшего развития
ИС	Интеллектуальная система
ПУИ	Показатель уровня интеллектуальности (Intelligence Level Indicator- ILI)
ПЭО	Показатель эффективности обучения (Teaching Efficiency Indicator – TEI)
КОМПАС	Компетентностно-ориентированная модульная программа для автономных студентов (по английскому языку) - (Competence-Oriented Modular Program for Autonomous Students - COMPAS)
СИУ –	Система интеллектуального управления

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования обуславливается изменениями, происходящими в мировом социокультурном пространстве во всех сферах жизни и деятельности, в частности в высшем образовании. Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. В свете Болонских соглашений, предполагающих академическое и профессиональное признание государственных дипломов на европейском пространстве, наблюдается переход на единую форму академического кредитования учебных курсов. В современных условиях глобальной информации и

международной коммуникации требуется такая модель образовательного процесса, которая позволит обеспечить молодым специалистам системные знания, умения, навыки и коммуникативно-языковые компетенции для успешной самореализации в быстро меняющемся социокультурном мировом пространстве, а также овладеть стратегиями для непрерывного образования и самообразования в течение всей жизни.

Проблема создания оптимально эффективной модели образования всегда привлекала к себе внимание широкого круга исследователей: модель развивающего образования (В. Давыдов, В. Рубцов, Д. Эльконин и др.); традиционная модель (Ж. Капель, Ж. Мажо, Ч. Финн и др.); рационалистическая (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.); феноменологическая (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс и др.); неинституциональная (Л. Бернар, П. Гудман, Ф. Клейн, Дж. Холт и др.); системная модель образования (Г. Александров, С. Архангельский, В. Афанасьев, Ю. Бабанский, В. Беспалько, И. Блауберг, Р. Вандерштретен, Л. Викторова, В. Воронов, М. Миллер, А. Новиков, П. Сенж, Э. Юдин и др.).

Исследованию содержания и методики формирования компетенций и, в частности, коммуникативно-языковой компетенции, посвящены работы многих ученых: в Украине – Н. Бибик, О. Бигич, А. Богуш, А. Зернецкой, О. Локшиной, С. Николаевой, А. Савченко; в России – В. Байденко, Э. Зеер, И. Зимней, Д. Изаренкова, А. Новикова, Б. Оскарссона, С. Шишова; в Латвии – Т. Коке, И. Краминя, А. Ласманиса, И. Масло, И. Тилля, И. Юргена; в странах Европейского сообщества совместная работа ученых в рамках программы DeSeCo – Ф. Вайнерта, Дж. Гуди, Ж. Дюпуа, М. Канто-Спербера, Ф. Леви, Д. Райхена, Г. Хейста; в США – В. Айсакса, Д. Бома, Р. Барнета, Г. Големана, Л. Спенсера; в Великобритании – Л. Бахмана, Х. Видоусона, М. Вильямса, С. Дьюка, Г. Лайта, Д. Нунана, М. Оскарссона; в Германии – К.Бремера, Г. Каспера,

Е. Келлермана, К. Коль, Х. Оттенхаймера. Анализ проблем подготовки специалиста в неязыковом высшем учебном заведении выявил противоречия, характеризующие современное состояние проблемы в странах Балтии (и, очевидно, в других странах – новых членах Евросоюза), а именно:

- в социальном плане: между потребностью в специалистах, способных применять коммуникативно-языковую компетенцию для профессиональной деятельности на международном уровне, и фактически низким уровнем языковой профессионально-ориентированной подготовки студентов в неязыковых высших учебных заведениях;
- в социально-педагогическом плане: между социальным заказом на становление коммуникативно-языковой компетенции молодых специалистов и недостаточной ориентированностью неязыковых высших учебных заведений на международные стандарты языковых уровней подготовленности в данной области;
- в организационно-педагогическом плане: между необходимостью интегрированной профессиональной и языковой подготовки студентов высших учебных заведений и фактическим отсутствием модели системного интегрального языкового образования и соответствующих личностно-ориентированных методологий для развития коммуникативно-языковой компетенции.

Так, имеющиеся противоречия и актуальность проблемы обусловили выбор темы исследования: «Системный подход в формировании коммуникативно-языковой компетенции студентов неязыковых высших учебных заведений».

Связь работы с научными программами, планами, темами. Диссертационная работа выполнена соответственно научно-исследовательской теме кафедры иностранных языков Института менеджмента информационных систем города Риги (Латвия) «Системный подход к формированию коммуникативно-языковой компетенции студентов». Тема диссертации утверждена на заседании научно-методической комиссии

Сената Института менеджмента информационных систем (г. Рига, Латвия) протокол № 6 от 21.01.2006 г. Автором исследовались разные аспекты проблемы компетентностного подхода.

Цель исследования: теоретически обосновать системный подход в педагогике и на его основе разработать и экспериментально апробировать лингводидактическую модель формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов неязыковых высших учебных заведений.

Задачи исследования:

1. Исследовать и охарактеризовать понятие «образовательная система», отражающее организацию академической деятельности высшего учебного заведения на основе теории систем, уточнить феномены «компетенция», «коммуникативно-языковая компетенция».
2. Научно обосновать структуру и содержание основных и функционально-ориентированных компетенций будущего молодого специалиста.
3. Разработать критерии и показатели для координации и управления формированием коммуникативно-языковой компетенции на основе системного анализа и охарактеризовать уровни её сформированности у студентов неязыковых высших учебных заведений.
4. Определить педагогические условия формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов неязыковых высших учебных заведений.
5. Разработать и экспериментально апробировать компетентностно-ориентированную модульную программу и лингводидактическую модель формирования коммуникативно-языковой компетенции на основе теории систем.

Объект исследования – учебно-коммуникативная и речевая деятельность студентов неязыкового высшего учебного заведения.

Предмет исследования – процесс реализации педагогических условий формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов

неязыковых высших учебных заведений в развивающей образовательной системе.

Гипотеза исследования. Формирование коммуникативно-языковой компетенции студентов на основе системного подхода будет происходить успешно, если реализовать такие педагогические условия:

- организация аутентичной развивающей языковой среды для формирования коммуникативно-языковой компетенции на основе междисциплинарного синтеза академических дисциплин;
- наличие компетентностно-ориентированной модульной программы для формирования коммуникативно-языковой компетенции;
- обеспечение дидактических инструментов для координации и управления формированием коммуникативно-языковой компетенции, делающих процесс открытым, целенаправленным, значимым для студентов и способствующим повышению их мотивации к изучению английского языка.

Методы исследования. Теоретические методы – теоретический анализ научно-методических литературных источников по педагогике, психологии, философии, лингвистике, официальных нормативных документов и статистических данных в области образования, обобщение и анализ педагогического опыта; сравнительный и структурно-логический анализ, синтез, систематизация, обобщение фактов и концепций с целью определения состояния разработанности проблемы системного формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов неязыковых высших учебных заведений и создания научно-обоснованной теоретической базы исследования. Эмпирические методы – методы включенного открытого и скрытого педагогического наблюдения, анкетирование студентов и преподавателей, опрос студентов и преподавателей, метод педагогического эксперимента (констатирующий, контрольный и формирующий этапы) с целью изучения факторов, способствующих развитию коммуникативно-языковой компетенции, а также тех, которые негативно влияют на её развитие. Для обобщения экспериментальных данных и выявления их

изменений и закономерностей использовались статистические методы обработки данных с применением специализированных компьютерных программ «STATISTICA» и «ORIGIN», математически-статистический анализ результатов исследования, графическая интерпретация результатов исследования, педагогическое моделирование.

База научного исследования. Базой для диссертационного исследования выступили студенты 1-4 курсов факультета управления предпринимательской деятельностью Института менеджмента информационных систем города Риги (Латвия), факультета управления, экономики и транспорта Института транспорта и связи города Риги (Латвия), факультетов транспортной логистики и машиноведения Рижского технического университета (Латвия). Всего в эксперименте участвовало: на констатирующем этапе 255 студентов, на формирующем этапе 160 студентов. Исследование проводилось с сентября 2004 года до апреля 2008 года.

Научная новизна полученных результатов. Впервые дана характеристика феномена «образовательная система» на основе анализа принципов и закономерностей контекстной парадигмы системного подхода, вытекающих из общей теории систем, что позволило адаптировать этот подход к реальному педагогическому процессу в сфере преподавания английского языка; в научный обиход введено понятие информационной базы в составе базы данных и базы знаний, что является исключительно конструктивным. На этой основе впервые разработана функциональная модель интеллектуального управления образовательной системой высшего учебного заведения на контекстно-зависимых языках – парадигма управления на контекстах. Разработана универсальная модель функционально-ориентированной компетенции, которая может быть адаптирована к любой области компетентностного образования или профессиональной подготовки. Исследованы содержание и структура коммуникативно-языковой компетенции и впервые разработана теоретическая основа и педагогические условия её формирования с позиции системного подхода. Образовательный

процесс рассмотрен как система взаимо-содействующих компонентов, стимулируемых достижением целевого результата, и введена единица измерения этого результата – смысловая языковая единица. Разработана лингводидактическая модель формирования коммуникативно-языковой компетенции «Learning Curve» на основе анализа семантических изменений в контекстной связи данных – контекстное согласование отношений внутри интеллектуальной системы. В исследовании доказано, что тест также может выступать мощным стимулирующим средством формирования коммуникативно-языковой компетенции. На основе системного анализа разработаны количественные и качественные критерии и показатели, позволяющие как студентам, так и преподавателям прогнозировать и координировать формирование коммуникативно-языковой компетенции, а также управлять этим процессом в соответствии с международными стандартами. Уточнено понятие «компетенция», «коммуникативно-языковая компетенция»; дальнейшее развитие получили теория и практика формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов неязыковых высших учебных заведений.

Практическая значимость исследования. В исследовании на основе системного подхода разработаны методологические концепции и методику преподавания английского языка, учебную программу «Международные коммуникации в бизнесе и менеджменте». Предложенная модель интеллектуального управления образовательным процессом на основе системного подхода даёт возможность не только преподавателям, но и студентам любого высшего учебного заведения планировать, прогнозировать и координировать качество знаний на основе количественных и качественных показателей и критериев управления формированием коммуникативно-языковой компетенции, что значительно повышает эффективность процесса учения и преподавания, мотивацию к изучению языка и обеспечивает условия непрерывности для образования и самообразования. Разработана компетентностную модульную языковую программу для автономных

студентов КОМПАС/COMPAS, нацеленную на формирование коммуникативно-языковой компетенции студентов в соответствии с международными стандартами, которая заканчивается сертификацией достижений студентов – тестом на языковую компетентность TOEIC (Тест по английскому языку для международного общения) при языковом центре посольства США в Латвии.

Полученные теоретические и экспериментальные результаты обогащают теорию и практику профессионально-ориентированной коммуникативно-языковой подготовки современного молодого специалиста и могут быть использованы при подготовке специалистов любого профиля, быть основой для дальнейших исследований в области формирования аффективного аспекта коммуникативно-языковой компетенции студентов разных профессиональных направлений.

Внедрение полученных научных результатов. Разработанные на основе системного подхода основные методологические концепции, результаты и выводы диссертационного исследования были использованы для разработки и внедрения: в учебную практику учебных программ «Международные коммуникации в бизнесе и менеджменте», «Управление предпринимательской деятельностью», «Руководитель предпринимательской деятельностью в туризме», «Информационные системы Института менеджмента информационных систем» (г.Рига) (Акт о внедрении №1-24/44/08 от 21.10.2008), факультета Управления, экономики и транспорта Института транспорта и связи (г. Рига) (Акт о внедрении № 10-11-2008 от 24.10.2008), специальности «Транспортная логистика» Института транспортных технологий факультета транспорта и машиноведения Рижского технического университета (Акт о внедрении № 10-2008 от 31.10.2008), для реализации программы формирования коммуникативно-языковой компетенции в рамках теста TOEIC в сотрудничестве с посольством США в Риге (Договор о сдаче теста TOEIC от 02.05.2006 г.), при чтении курса лекций «Культурные различия при деловом общении» в

Бирмингемском колледже питания, туризма и креативного обучения, где были реализованы принципы системного подхода к преподаванию английского языка (Сертификат UKBIRMING 04 от 20.11.2007 г.), в Южноукраинском государственном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского (Акт о внедрении № 670 от 30.03.2009).

Достоверность полученных научных результатов исследования обеспечивалась системным подходом к целостному решению проблемы, методологической обоснованностью и логичностью исходных теоретических положений исследования, использованием комплекса методов, адекватных объекту, цели и задачам исследования, репрезентативностью выборки количества испытуемых, подтверждением достоверности статистической обработкой эмпирических данных, количественным и качественным анализом. Критерием оценивания служило соотнесение достигнутого студентами уровня коммуникативно-языковой компетенции с уровнями международно принятых стандартных достижений.

Апробация результатов исследования. Апробация основных положений и результатов диссертационного исследования осуществлялась на 11 международных конференциях: III Международной «Информационные технологии и менеджмент», Институт менеджмента информационных систем (14-15 апреля 2005 года, Рига, Латвия); IV Международной «Информационные технологии и менеджмент», Институт менеджмента информационных систем (11-12 апреля 2006 года, Рига, Латвия); II Международной «Нация и язык: современные аспекты социо-лингвистического развития», Каунасский технологический институт (20-22 апреля 2006 года, Каунас-Паневежис, Литва); III Международной «Организация потребительского гражданского общества» (15-16 апреля 2006 года, Хаммар, Норвегия); V Международной «Информационные технологии и менеджмент», Институт менеджмента информационных систем (12-13 апреля 2007 года, Рига, Латвия); IX Международной «Образование населения в обществе» (24-27 мая 2007 года, Монпелье, Франция); I Международной

«Инновационные информационные технологии» (8-10 ноября 2007 года, Вильнюс, Литва); III Международной «Нация и язык: современные аспекты социо-лингвистического развития», Каунасский технологический институт (8-10 октября 2008 года, Каунас-Паневежис, Литва); VI Международной «Информационные технологии и менеджмент», Институт менеджмента информационных систем (14-15 апреля 2008 года, Рига, Латвия); X Европейской «Отображение идентичности: исследования, практика и инновации» (29-31 мая 2008 года, Стамбул, Турция) конференциях и на Международном семинаре «Информационные технологии и менеджмент» (1-3 июля 2008 года, Одесса, Украина).

Публикации. Материалы исследования отражены в 13 публикациях, из них 3 – в специализированных изданиях Украины, 5 – в соавторстве.

Личный вклад соискателя в работах в соавторстве состоит в разработке педагогических концепций и научно теоретическом обосновании для адаптации теории систем и системного анализа к реальному педагогическому процессу, в педагогическом анализе результатов исследования и педагогическом моделировании. Из 10 моделей, представленных в диссертации, 7 принадлежат автору данного исследования, 3 – созданы в соавторстве с научным руководителем Шуниным Юрием Николаевичем.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников (224) и 3 приложений. Общий объем диссертации 186 страниц. Работа содержит 36 рисунков и 5 таблиц.

ГЛАВА 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СИСТЕМНОГО ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

1.1. Система как научная категория

Анализ литературы по теме исследования приводит к выводу, что в науке наблюдается ярко выраженная тенденция разделения учёных на два лагеря – тех, кто исследует абстрактную теорию систем и приверженцев

прагматического использования системного подхода. Зарубежные ученые (Р. Акофф, Э. Варела, Дж. ван Гиг, А. Гидденс, Н. Луман, У. Матурана, Дж. Хабермас, Ф. Эмери) стремятся использовать прикладной системный анализ к объяснению социальных организаций. Российские ученые (Г. Александров, В. Беспалько, И. Блауберг, В. Воронов, А. Уемов, Б. Юдин) уделяют большее внимание теории системного анализа с точки зрения структурной организации учебного процесса, а также дефинициям таких категорий, как «система», «элемент», «составная часть», «целостность» и тому подобное.

Сегодня известные учёные Международного Общества Системных Наук (International Society for the Systems Sciences - ISSS), основанного Л. фон Бергаланфи, К. Боулдингом, Р. Джерардом, Дж. Миллером и А. Рапопортом в качестве филиала американской ассоциации за продвижение науки (American Association for Advancement of Science) пытаются объединить эти два направления исследования путём развития междисциплинарных исследований. Первоначально целью общества являлось содействие развитию теоретических систем, применимых к более, чем одному традиционному направлению знания, способствуя объединению науки и развитию общения между молодыми специалистами в международном контексте. В последние годы ISSS расширила поле деятельности, выходя за рамки только теоретических и технических вопросов, предлагая внедрить практическое применение системного подхода к решению проблем в высшем образовании.

1.1.1. Сущность феномена «система». Несмотря на то, что системный подход находит широкое применение в различных научных областях, пока нет общепринятой точки зрения на определение феномена «система». Общеизвестно, что первым, кто поставил «человека» как «систему» в центр своих исследований, был Сократ. Главным достижением древнегреческой антропологии было практическое применение холистического подхода к

изучению человека. В древнегреческой философии и науке (Платон, Аристотель, 4в. до н.э.) идея системности знаний, как системный анализ, охватывала широкий спектр областей, начиная от логической связи событий и заканчивая психологией, этикой, биологией, физикой, химией, политикой и многими другими науками.

Диапазон значений слова «система» достаточно разнообразен. Философский Энциклопедический Словарь, например, дает определения:

- «Система» - от латинского «*systema*», «*systemat*», от греческого «*sustēma*», от «*sunistanai*», «соединять»: *sun-*, *syn-* + *histanai*, «устанавливать», «организовывать»;
- целый, составленный из частей, сложный;
- совокупность элементов во взаимоотношениях и связях между ними, которые образуют определённую целостность, единство [183: 623].

Некоторые идеи, лежащие в основе общей теории систем, уходят корнями к 1800-м годам. Они появляются уже в работах Г. Гегеля.

Основные его концепции:

- целое больше, чем сумма его частей;
- целое определяет природу частей;
- части невозможно понять, если рассматривать их отдельно от целого;
- части динамично взаимосвязаны или взаимозависимы [56].

Выдающийся математик, физик и философ М. Ампер был первым, кто поставил вопрос об управлении сложными системами. Создав свою классификацию всех существующих наук (и даже не существовавших в то время), он выделил специальную науку управления (социальной системой – государством) и назвал её «кибернетикой». Система Ампера, основанная на содержании 128 научных дисциплин, имеет очень динамичную внутреннюю структуру. Она принимает во внимание исторические взаимоотношения различных областей знаний и остаётся самым полным собранием научных знаний для середины XIX века [2].

Позднее ведущая роль была отдана языковой системе, её математической структуре, её аксиоматической логике грамматических категорий и логике бинарных отношений в лингвистике. Лингвистическая проблема связана с автоматизированной (компьютерной) трактовкой «информации», что представляет интерес не только для преподавателей, филологов, философов и психологов, но и в равной степени для математиков, теоретиков кибернетики и инженеров. Начиная с языка, всё, кажется, замыкается на единстве знания. Это направление продвижения к единству, возможно, должно стать первостепенной целью научного гуманизма. Классификация наук, которая принимает во внимание глубокие, тесные взаимоотношения между всеми дисциплинами, была бы единственной классификацией, подходящей для нашего представления о существующем системном состоянии научного знания [2].

Однако первая, действительно научная работа по этой теме была написана польским учёным Б. Трентовским в 1843 году. Трентовский видел своей целью разработку научной основы для практической деятельности управляющего (менеджера) – «кибернета». Он подчёркивал, что действительно эффективное управление должно принимать во внимание все наиболее важные внешние и внутренние факторы, влияющие на объект управления. Самое сложное в управлении, согласно Трентовскому, связано со сложностью человеческого поведения. Он заявлял, что общество, социальная группа и сам человек – это система, единство противоречий, разрешение которых означает развитие [2].

«Тектология» – термин, введенный А. Богдановым – учёным, философом, экономистом, физиком, писателем, поэтом для дисциплины, которая объединяла все социальные, биологические и физические науки, рассматривая их как системы взаимосвязей и изучая организационные принципы, лежащие в основе всех систем. Его работа «Тектология: Универсальная наука организации» («Tektology: Universal Organization Science»), законченная к началу 1920-ых, предвосхищала многие из идей,

которые позднее популяризировались Н. Винером в «Кибернетике» и Л. фон Берталанфи в «Общей теории систем». Но больше всего его вдохновляла идея системности языка. Во многих своих работах он обращался к излюбленному тезису об исторической роли языка как фактора, организующего социальное сознание, считая, что язык (слово) предшествует мышлению. Не в меньшей степени его интересовало исследование некоей «скрытой системности» в языке – закономерные звуковые и смысловые аналогии между словами в различных языках, имеющие одно и то же происхождение. Используя исторически-сравнительный метод для систематизации этих аналогий, А. Богданов писал о языке как о самой ранней развитой системе идеологической науки [28].

Н. Винер, американский математик и учёный, был первым, кто ввёл понятие «обратной связи» в системный анализ. По его мнению, поскольку мир является фундаментально относительным, требуется контроль, так как развитие событий невозможно точно предсказать. По той же причине, контроль не может быть статичным либо централизованным, иначе он будет неэффективен в случае непредвиденных ситуаций. Поэтому существует необходимость в гибкой, саморегулирующейся системе контроля, которая основывается на обратной связи [2].

Теория систем начала интенсивно развиваться в 1950-х и дала толчок развитию новых направлений в науке и философии: фон Ньуман (von Neumann, 1948) внёс свой вклад, заложив основы искусственного интеллекта; Н. Винер (N. Wiener, 1948) способствовал развитию кибернетики; Дж. Шеннон (J. Shannon, 1949) дал определение и развил теорию коммуникации; У. Эшби (U.R. Ashby, 1956) занимался развитием теории информации и её контроля, в центре которой лежало исследование единства знаний; К. Черчман (C. Churchman, 1968) описал системный подход как процесс, как общую схему, что означало формулирование нового научного метода [58].

Однако первенство в формулировании общей теории систем принадлежит австрийскому ученому Л. фон Берталанфи. Он привлёк внимание научной общественности к важнейшим сложным проблемам в понимании Природы. «Необходимо изучать не только составляющие части и процессы в отдельности, но и находить решение проблем, объединяющих вопросы организации и упорядочения, а также выявляющих различия в поведении частей при рассмотрении их в отдельности или как составляющих частей целого» [17: 31].

Основные понятия, которые привлекали внимание Л. фон Берталанфи и которые предполагали, по его мнению, разрешение современных научных проблем – это «целое», «части», «составляющие», «сложность», «организация». Во многом это напоминало проблемы, поднятые в начале века гештальтпсихологией. Суть вопроса заключалась во взаимоотношениях между целым и составляющими частями. Этот вопрос уходит корнями глубоко в историю ко временам Аристотеля. Разница заключалась лишь в том, что гештальтпсихология рассматривала проблему с точки зрения психологии, предполагая, что как «целое», так и «составляющие части» - это продукт нашего воображения, наш способ восприятия мира. Целью Л. фон Берталанфи являлось создание математической науки «целостности», закономерной научной дисциплины – общей теории систем, которая не зависит от нашего мышления, поскольку «целостная наука» не должна зависеть от этого. В то же время он понимал, что гештальтпсихология отдавала предпочтение психологической целостности.

Л. фон Берталанфи полностью осознавал ситуацию: «То, что должно определяться как система, не может быть сформулировано в рамках простого тривиального ответа» [17: XX]. Иногда он смягчал понятия общей теории систем, используя такие термины, как «системное мышление», «системный анализ», «системный подход». Он пишет: «Нельзя судить о свойствах целого по отдельным составляющим его частям. Для того, чтобы понимать поведение отдельных составляющих систем, необходимо принимать во

внимание отношения между различными системами и подсистемами, которые предельно упорядочены» [17: 68].

По мнению учёного, системы могут быть классифицированы по следующим признакам:

- живые и неживые,
- абстрактные и конкретные,
- открытые и закрытые,
- с высокой и низкой степенью энтропии,
- согласно уровню сложности организации,
- наличием функций системы,
- наличием обратной связи.

Системный подход рассматривает проблемы как системы, подлежащие описанию, развитию, сохранению или изменению. Проще говоря, системный подход предполагает: 1) определить и понять проблему перед тем, как приступить к её решению как системы; 2) определить и рассмотреть все возможные решения, прежде чем выбрать подходящий ответ; 3) проанализировать возможные альтернативные решения; 4) выбрать решение, провести анализ и сформулировать заключительную проблему или применение способов решения [17: 68].

Идея о том, что системы являются продуктом нашего мышления, что проблема системы – это проблема адекватного описания, была поднята Л. фон Бергаланфи в 60-х годах прошлого столетия и сегодня всё ещё обсуждается в научном мире. «Материя и разум всё больше и больше приближаются друг к другу, язык и процессы могут, в конечном итоге, найти своё прежнее единство. Я считаю, что это и есть та системная цель, которую мы должны достичь» [17: XIX].

Физик Джон ван Гиг даёт очень краткое определение феномену «система»: «Система – это совокупность или множество взаимосвязанных элементов». Но, говоря о современных проблемах, автор подчёркивает: «системные проблемы» требуют «системных решений» [58].

Умберто Матурана, чилийский биолог, чьи работы распространяются на области философии и когнитивных наук, а также его ученик и последователь Франциско Варела были первыми, кто дал определение концепции «аутопоэсис» (то есть, самосоздание) и ввели её в понятие «система». У. Матурана и Ф. Варела пишут в своей «Теории познания»: «Живые системы – это познающие системы, и жизнь как процесс – это процесс познания» [132].

Выдающегося немецкого социолога Н. Лумана особенно интересовали системы, которые функционируют на основе переработки «смысла/значения», то есть системы человеческого общения как совместного конструирования смысла. Он рассматривал общество не как множество индивидов, объединенных общими устремлениями и верованиями, а только как исключительно общество, составленное из коммуникаций. Н. Луман предлагал использовать системный анализ для раскрытия структуры и процессов, которые характеризуют социальные системы – наиболее важные из всех систем, включающие в себя все остальные системы [125, 126].

«Социальные системы – это самодостаточные системы, основанные на смысловом общении. Они используют коммуникацию для установления последовательности и взаимосвязи событий (действий), которые и составляют системы. В этом смысле это «аутопоэтические» системы. Они существуют только на основе репродукции событий, которые являются компонентами системы. Поэтому они состоят из событий (действий), которые воспроизводятся ими самими, и существуют эти системы до тех пор, пока такой процесс возможен. Конечно, это предполагает наличие чрезвычайно сложной окружающей среды. Окружающая среда социальных систем включает в себя другие социальные системы, (например, окружающая среда семьи включает в себя другие семьи, политическую систему, экономическую систему, медицинскую систему и т.д.), поэтому становится возможным общение между социальными системами. Это означает, что социальные системы должны быть наблюдательными системами, способными использовать внутреннюю и внешнюю коммуникацию, устанавливая

различия между ними и их окружающей средой, воспринимая, в то же время, другие системы с их окружающей средой» [126].

Р. Акофф и Ф. Эмери раскрывают своё понимание системы следующим образом: «Системой, в конечном итоге, является любое единство, имеющее структуру с обратными связями и, вследствие этого, способное перерабатывать информацию. Существуют экологические системы, социальные системы, а также индивид с его окружающей средой, с которой он взаимодействует, является системой в этом техническом смысле. Основное правило теории систем состоит в том, что если мы хотим понять какое-либо явление, мы должны рассматривать его в контексте всех сложнейших взаимоотношений, относящихся к этому явлению» [2].

Ховард Броди и Дэвид Собель трактуют феномен системы как организованной последовательности взаимозависимых компонентов, составляющих единую целостность. Отдельные компоненты могут заменяться идентичными без особого нарушения структуры системы, но изменение организации между компонентами может привести к разрушению системы. Любая система может являться частью другой системы более высокого уровня. Иерархическая модель системы систем может быть представлена моделью живых систем [36].

Большой вклад в область системных исследований внесли российские ученые. С конца 60-х и начала 70-х гг. они активно развивали теорию систем. Ими были разработаны концептуальные основы, терминологический аппарат, начато исследование закономерностей функционирования и развития сложных систем, поставлены другие проблемы, связанные с философскими и общенаучными основами системных исследований. Самые бурные дискуссии велись об исходной терминологии в определении системы. К тому времени существовало несколько десятков определений этого понятия. Их обзор сделал В. Садовский в своей монографии «Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ», а затем, опираясь на него, свою классификацию определений дал А. Уемов [180].

Первые определения были переводами зарубежных специалистов – К. Боулдинга, Л. фон Бергаланфи, М. Месаровича, А. Рапопорта, У. Эшби и других. В них в той или иной форме говорилось о том, что система — это элементы (части, компоненты) и связи (отношения) между ними.

Российские ученые внесли в разработку терминологии системного подхода существенный вклад. А. Уемов определил систему через понятия «вещи», «свойства», «отношения» и предложил двойственные определения, в одном из которых свойства характеризуют элементы (вещи), а в другом — свойства характеризуют связи (отношения). На основе этих двойственных определений Б. Кошарским была в дальнейшем разработана одна из методик структуризации целей (цель как структурная составляющая педагогической деятельности впервые была введена Г. Щедровицким в предложенном им подходе, который теперь называют «деятельностным»).

Разумеется, вклад А. Уеова в развитие теории систем не исчерпывается только приведенными определениями. А. Уемов — философ, основатель одной из концепций теории систем, автор двойственного определения системы, ставшего впоследствии основой одной из методик системного анализа, что способствовало развитию прикладной теории систем и системного анализа в целом.

Наиболее полно понятие «система» и его анализ представлен в работе В. Садовского «Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы». В. Садовский и Э. Юдин учли в определении взаимодействие системы со сложной средой: 1) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов; 2) она образует особое единство со средой; 3) как правило, любая исследуемая система представляет собой элемент системы более высокого порядка; 4) элементы любой исследуемой системы, в свою очередь, обычно выступают как системы более низкого порядка [186]. Это определение является основой закономерности «коммуникативности».

Если во второй половине XX века в понятии «система» отражается не просто совокупность, но и взаимосвязь, взаимодействие, отношения элементов: «ограниченное множество взаимосвязанных элементов» (А. Аверьянов, Ю. Бабанский); «комплекс взаимодействующих тем или иным способом компонентов» (В. Афанасьев); «не просто совокупность единиц, а совокупность отношений между этими единицами» (В. Грибов, А. Рапопорт), то к концу XX века понимание «системности» стало акцентироваться не на совокупности элементов, а на совокупности свойств. Феномен «система» рассматривается как «упорядоченное множество элементов, образующее определенное целое, свойства которого не сводятся к свойствам составляющих его элементов» (С. Архангельский, М. Каган); «множество элементов, объединенных динамическими и статическими отношениями, которые обеспечивают наличие целенаправленных свойств, позволяющих решать системообразующие противоречия в определенных внешних условиях» (Л. Вальт, В. Сагатовский); «множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями» (В. Александров, В. Кузьмин и другие).

Если в первом случае акцент делался на целостности как на взаимодействии элементов, то во втором – на порожденных этим взаимодействием целостных свойств системы, не выводимых из свойств элементов, то есть на явлении эмерджентности как основной характеристике системы. Именно на основании онтологического толкования системы выстраивались классификации системных объектов И. Блауберга, В. Садовского, Э. Юдина – на основании идеи связи как ключевой характеристики системы.

Проведенный анализ показывает, что определение понятия система изменялось не только по форме, но и по содержанию. Определения системы пытались формулировать, конечно, не только философы, но и ученые-кибернетики, как В. Ахутин; ученые, занимающиеся смежными с

кибернетикой проблемами, физиологи – Н. Амосов, П. Анохин, Н. Бехтерева, А. Напалков; математик Л. Канторович; физик, ставший недавно Нобелевским лауреатом, Ж. Алферов; известные специалисты по теории управления – В. Ляпунов, А. Харкевич, Б. Ломов; выдающийся культуровед и семиотик Ю. Лотман. Идея о закономерности историчности была сформулирована В. Афанасьевым.

При анализе феномена «система» нельзя не учесть роль украинских ученых, внесших значительный вклад в разработку системного подхода - А. Кухтенко, Ю. Черняка, Г. Малинецкого, Л. Петрушенко, Л. Загадскую-Болотову, Б. Кошарского. Оригинальную классификацию методов теории систем предложил академик А. Кухтенко, где наряду с выделением таких уровней математического абстрагирования, как общеалгебраический, теоретико-множественный, логико-лингвистический, предлагается рассматривать информационный и эвристический уровни изучения сложных систем.

Наиболее ярко гносеологическая позиция системного подхода представлена в работе Л. Петрушенко, характеризовавшего систему как гносеологическую модель некоторых существенных свойств явлений действительности [24]. Вскрывая объективное содержание понятия «система», он приходит к выводу, что систем как таковых не существует: «система, будучи идеализацией, отвлечением от действительности, принципиально не может быть вычленена или выделена из вещи каким-либо другим путем, кроме мысленного абстрагирования»[24].

Относительность систем признавал и Ю. Черняк. В его определениях систему можно трактовать только как отображение, т. е. как нечто, существующее лишь в сознании исследователя («наблюдателя»).

Л. Загадская-Болотова, работая в Одесском политехническом институте, впервые реализовала идеи теории ситуационного моделирования Д. Поспелова на примере системы управления Одесским морским портом. В настоящее время Л. Загадская-Болотова — профессор Московского института

радиотехники, электроники, автоматики (МИРЭА), активно развивает научное направление в системах искусственного интеллекта. Она широко известна исследованиями по междисциплинарным проблемам.

При Украинском заочном политехническом институте (УЗПИ) работал второй автор методики двойственного определения системы А. Умова – Б. Кошарский и его помощник А. Ашерев, который в дальнейшем развивал эту методику применительно к разработке системы управления высшим учебным заведением - структуры функциональной части АСУ вуза.

Большой вклад в область системных исследований был внесен А. Марьенко, сыгравшим большую роль в координации различных междисциплинарных школ, связанных с развитием системного подхода.

Вклад Украины в развитие ЭВМ и системных преобразователей формы информации бесспорен и актуален до сих пор. Много известных ученых, как В. Глушков, Б. Малиновский, Г. Пухов внесли в него свою достойную лепту.

В Латвии большую роль в становлении системного подхода сыграла широко известная кибернетическая школа профессора Л. Растригина, где активно развивалась теория систем. Л. Растригин предложил свой оригинальный кибернетический подход к разработке адаптивных систем управления и проектирования, к моделированию процессов познания, разрабатывал проблемы и закономерности целеобразования — «Зависимость представления о цели и формулировки цели от стадии познания объекта» и «Зависимость цели от внешних и внутренних факторов». Упорядочением терминологии системного подхода занимался латвийский ученый Е. Майминас, который был одним из авторов и членов редакционной коллегии словаря-справочника «Математика и кибернетика в экономике».

На сегодняшний день невозможно перечислить все работы, посвященные проблематике системного подхода. По мнению ряда российских авторов (И. Блауберг, В. Садовский, Э. Юдин), «...вряд ли можно построить единственное формальное определение понятия «система». Скорее, над качественной характеристикой этого понятия будут

надстраиваться различные формальные определения, дополняющие друг друга, причем каждое из них будет определять особую область системных исследований»[40:169].

Современные определения системы мы можем найти, например, в словаре делового английского языка, где термин «система» рассматривается как организация функционально интерактивных частей для достижения общей цели. Все системы имеют входящую и исходящую информацию, обратные связи и сохраняют достаточный уровень стабильности. Например, в человеческом организме сердце функционирует для поддержания циркуляции кровеносной системы, что является важным для выживания всего организма. Затем приводятся ещё девять значений понятия «система» [175: 413].

Приведенный исторический обзор показывает, что ряд выдающихся учёных, представляющих разнообразные научные направления, внесли свой вклад в развитие феномена системы и системного подхода к различным дисциплинам. Системный подход всё более и более находит своё отражение в таких областях, как биология, педагогика, психология, социология, медицина и других науках. Он использовался в научных исследованиях И. Павлова, В. Вернадского, Н. Вавилова, П. Анохина, П. Лесгафта и многих других учёных. Сегодня во многих странах созданы целые институты системных исследований и прикладного системного анализа, объединяющие специалистов различных научных направлений. Это только указывает на место общей теории систем в системе мирового человеческого знания.

1.1.2. Системный подход в педагогике. Системный подход до 60-70-х годов прошлого столетия не получил своего широкого развития в силу недостаточной разработанности педагогического аспекта теории деятельности и недостаточной изученности общей теории систем. Системный подход, лишённый деятельностной основы и системного анализа результатов образования, был непродуктивен. С приходом в педагогику теории деятельности и теории систем, включающей системный анализ,

системный подход приобретает новые качества. Системный подход, опирающийся в своей основе на деятельность, обеспечивает постановку образовательных целей, определение содержания образования, а также организацию, координирование и управление учебным процессом. Системный анализ обеспечивает результаты образования, предоставляя инструменты для прогнозирования, координирования и анализа результатов достижений студентов.

В педагогике системный подход появился как реакция на продолжительное доминирование аналитических способов научных исследований, которые были недостаточно эффективными, когда требовалось соотнести «составляющие части» с «целым» или определить взаимосвязи между многочисленными фактами, аккумулярованными в конкретной научной области. Необходимость такого рода исследования, которое позволило бы объяснить взаимосвязи между составляющими частями и целым, интегрировать разнообразие уже существующих и вновь полученных фактов в одну общую систему, исследовать изоморфность концепций, законов, моделей в различных областях знаний и установить общие закономерности, присущие различным классам категорий и явлений, привела к появлению системного подхода.

Как отмечает В. Воронов, в методологии педагогической науки и практики различие часто делается между методами и подходами, где методы рассматриваются как установленная (определенная) совокупность предписанных приемов, способов и практических процедур для овладения определенной областью знания, как путь познания, способ организации процесса познания. Подходы представляют собой учебные философии, которые могут интерпретироваться и применяться множеством различных путей при обучении. Словом «подход» обозначают обоснованное научное положение, принцип или целую теорию, служащую основой других теорий [48]. В. Воронов подчеркивает, что системный подход означает рассмотрение учебно-воспитательных процессов с позиции теории систем. Это учение о

сложноорганизованных объектах, системах, представляющих структуру элементов, частей и выполняющих определенные функции. Педагогическая система, включающая цели и содержание образования, дидактические процессы и их формы, учащегося и преподавателя, и есть такой объект. Согласно системному подходу, научный анализ и практическую деятельность надо осуществлять, опираясь на принцип системности: анализировать, конструировать и совершенствовать педагогические процессы, учитывая связи между всеми компонентами системы, а также ее внешние связи с обществом. Изменение одного компонента ведет к изменению других, что особенно важно учитывать при инновациях, реформировании образования [48].

Сущность и структура педагогической деятельности и качество её результатов – вот основной вопрос современной педагогической науки и практики. Сегодня общепринято на международном уровне, что наиболее перспективным направлением в этом отношении является системный подход, предполагающий анализ и моделирование педагогической деятельности.

Как подчёркивает В. Воронов, идея системного подхода не нова. Системный подход – это общенаучный метод для решения теоретических и практических проблем, но в психолого-педагогических исследованиях этот метод применяется относительно недавно [48].

Развитие теории функциональных систем, предпринятое П. Анохиным, позволило применить системный подход сначала в педагогике, а позднее в психологии. В начале 1970-х Ф. Королёв, М. Данилов, В. Малинин внедряли идею системно-структурных исследований в педагогику.

Большинство ученых сходятся в том, что система – это целостность множества взаимосвязанных элементов, образующих определённое единство, которое предполагает взаимодействие этих элементов. Однако, с точки зрения П. Анохина, взаимодействие само по себе не может образовывать систему из множества элементов. Развивая свою теорию функциональных систем, он подчёркивает, что только такое множество компонентов может считаться

«системой», где взаимодействие и взаимозависимость приобретают характер взаимного «содействия» компонентов, нацеленного на достижение полезного результата [6].

Системный подход представляет собой интегрированный подход в теоретической педагогике и педагогической практике преподавания и учения (в частности, в области иностранных языков), основу которого составляют следующие концептуальные понятия: образовательная система, образовательный процесс и образовательная методология.

Образовательная система описывает структуру и организацию составляющих компонентов, их взаимозависимые связи и отношения, а также интеллектуальное управление. Образовательный процесс описывает то, что происходит в системе, а также основное педагогическое отношение – взаимозависимость преподавания и учения. Образовательная методология описывает то, как происходит процесс – принципы, методы и средства организации теоретической и практической деятельности, способы, параметры, критерии и показатели организации учебной деятельности [48].

Несмотря на то, что системный подход находит все более широкое применение в различных областях научных знаний, включая исследование образовательных проблем, до сих пор нет единой точки зрения на концепцию «педагогическая система» в педагогике. Это является результатом неполного исследования данного понятия, недостаточной изученности общей теории систем ввиду её сложности, многогранности и разнообразия объективного мира, состоящего из огромного множества систем, различение которых усложняет выделение единого общего понятия.

Традиционно, «системой» в педагогике считается множество элементов, взаимосвязанных друг с другом и составляющих определённое единое целое. Эта точка зрения поддерживается С. Архангельским, Ю. Бабанским, Т. Ильиной, Н. Кузьминой, В. Чистяковым и другими учёными. По мнению В. Чистякова, система – это множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и

целостность, обладающее интегративными характеристиками и закономерностями [198]. В. Афанасьев определяет живую систему как динамическое, высокоподвижное целое, целое-процесс, воспроизводящее и обновляющее свои компоненты посредством взаимодействия со средой [9]. К сожалению, никто из авторов не объясняет, как обеспечивается стабильность системы и, более того, за счёт чего сохраняется динамика процесса.

Большинство учёных разделяют точку зрения на понятие «целостности» как качества, характеризующего систему высокого уровня развития и её способности воспроизводить новые качества, отсутствующие в составляющих её отдельных частях (С. Архангельский, В. Афанасьев, В. Чистяков). Однако некоторые авторы (А. Новиков, Б. Юдин) подчёркивают, что целостность является результатом организации, в то время как другие считают, что это упорядоченность, которая предполагает предсказуемость и управляемость объекта, включающего в себя человеческую практическую деятельность. Упорядоченность предполагает оценивание того, насколько рационально объект структурирован с точки зрения решения конкретной проблемы (И. Блауберг, А. Уемов).

Г. Александров, Н. Иванкова, Н. Тимошкина понимают систему как совокупность элементов, взаимосвязанных таким образом, что в результате образуется определённая целостность, единство [3]. Однако ученые не дают четкого ответа на то, за счет чего достигается целостность.

Не наблюдается единства взглядов на определение структуры образовательной системы. Некоторые исследователи трактуют её с точки зрения «объектов», упуская такой важный компонент как «субъекты». Иногда функционирование педагогической системы рассматривается в отдельности от педагогического процесса [21,97]. В. Воронов считает «цель» структурным системообразующим элементом педагогической системы [48], в то время как Г. Александров и Н. Иванкова считают, что цель не относится к элементам системы [4].

Достаточно часто прослеживается тавтология в педагогических определениях. Так, педагогическая «система» определяется как «система», которая характеризуется целенаправленным, ориентированным на ученика функционированием, особыми структурами, связями и взаимоотношениями между элементами [3].

Педагогический «процесс» рассматривается как «процесс», происходящий в педагогической системе. Система подразделяется на подсистемы, что предполагает подчинение и авторитаризм вместо рассмотрения её как интегрированного единства равнозначных взаимодействующих составляющих компонентов.

Некоторые авторы (Г. Александров, Н. Иванкова, Н. Тимошкина) подходят к рассмотрению целей функционирования системы с точки зрения иерархии целей, исключая при этом цели педагогического процесса. Иногда педагогической технологией называется «современный метод» или взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащегося [3,172,173].

Такие понятия как «компоненты» и «элементы» используются взаимозаменяемо или без особого различия между ними [4,21].

Некоторые авторы (Б. Беспалько, В. Воронов, Н. Кузьмина) смешивают категорию «элементов» системы с учащимися, целями, дидактическими процессами, содержанием образования и техническими средствами [21,48,97].

В. Беспалько считает, что «система» - это любой процесс, происходящий в определённых условиях и связанный с этими условиями. Отсюда, согласно его точке зрения, образовательная система – это закрытая система, которая перестраивает функционирование своих элементов под влиянием требований, диктуемых социальной системой по отношению к любому отдельному элементу, который будет являться системообразующим в данный момент [21].

Таким образом, с методологической точки зрения можно выделить три основные позиции в характеристиках сущности системного подхода в

педагогике. Первая позиция – это описание объекта как целостности (С. Архангельский, Ю. Бабанский, И. Блауберг, Н. Кузьмина, В. Садовский, Э. Юдин и др.). Вторая позиция – интеграция трех плоскостей исследования объекта – предметной, функциональной и содержательной (М. Каган, В. Садовский, Г. Щедровицкий и др.). Третья позиция – это анализ одной из сторон объекта, которая открывает его существенную, определяющую сторону. Такой стороной может быть цель: при системном подходе сначала определяется цель, а затем средства ее достижения (П. Анохин, В. Воронов, Г. Щедровицкий), структура (И. Блауберг, В. Садовский, Э. Юдин) или функция (П. Анохин, В. Сагаатовский) и т.д. На основании этих представлений в рамках системного движения оформились системно-целевой, системно-компонентный, системно-структурный, системно-функциональный, системно-деятельностный, системно-исторический и другие подходы.

Анализ многочисленных диссертационных исследований украинских, российских, латвийских и других авторов по проблеме системного подхода в педагогике позволяет характеризовать современный этап периодом высочайшей популярности системного подхода, широкой экспансии его во все области педагогического знания, экспоненциального роста числа публикаций, посвященных различным аспектам применения системного подхода к педагогическим явлениям и процессам.

Анализ использованных исследователями источников позволяет обнаружить, что представления о методологии системного подхода черпались, главным образом, из работ В. Афанасьева, И. Блауберга, В. Садовского, Э. Юдина. Среди источников представлений о методологии системного подхода редко встречаются сочетания емкого перечня солидных общесистемологических работ и работ по методологии системного подхода в педагогике. Поэтому далеко не всегда исследователи отдают себе отчет в фрагментарности использования этого подхода. Такое случается при использовании данного подхода в конкретно-научных исследованиях, когда в

результате поверхностного знакомства с методологией системного подхода происходит отождествление определенного этапа системного исследования с системным подходом в целом.

Проблема многих современных системно-педагогических исследований заключается в том, что большинство исследователей, характеризуя структуру системы, на самом деле больше внимания уделяют ее составу, чем характеру связей между компонентами. Так, иногда рассматривается целостный педагогический процесс как совокупность процессов обучения, воспитания, производительного труда и развития, с одной стороны, и как комплекс задач, определяющих основные направления и содержание работы, содержание и организацию образовательных, воспитательных, развивающих и производственных процессов, с другой стороны. Рассматривается как система совместная деятельность учителей, наставников, воспитателей, родителей и детей; система воспитания как совокупность учреждений, организаций и людей, а также единство теории и практики, обеспечивающее целенаправленное формирование черт личности.

Компонентами педагогической системы авторы иногда считают совокупность людей, принимающих участие в процессе обучения или накопленные обществом знания как предмет учения, или множество семиотических структур, с помощью которых проводится кодирование и накопление информации. К компонентам управления относятся программы, учебники, пособия, к способам достижения целей – средства, формы и методы педагогических воздействий, педагоги, выполняющие ряд специфических функций, основной из которых является управление педагогическим процессом.

Под системообразующим фактором понимается не столько главная причина возникновения системы, сколько главное условие, которое необходимо создать, чтобы система возникла (цели, предъявляемые педагогической системе социальным заказом; образовательная идеология как комплекс идей, взглядов, установок и ценностей, педагогических концепций;

системообразующая деятельность, включение в которую учащихся позволяет комплексно решать педагогические задачи).

Прежде всего, очевидно, что в педагогике наблюдается проекция ситуации в общесистемном подходе, связанной с многозначностью и противоречивостью системологических понятий. Выражается она, скорее, в системной «идеологии» исследования, чем в системной методологии. В таких исследованиях системный подход называется только в пункте «методологические основы исследования» и далее в работе не упоминается.

Между тем, три методологические позиции в понимании сущности системного подхода сходятся в том, что они отталкиваются от синтеза онтологического и гносеологического понимания системы, в связи с чем методология системного подхода выстраивается на решении двух взаимосвязанных задач: во-первых, изучение системных объектов как формы существования и движения реального мира, как проявления его упорядоченности; во-вторых, конструирование системы категорий, отражающей системные связи изучаемых объектов и делающей упорядоченным самопознание [81].

Несмотря на многоаспектность диссертационных исследований по рассматриваемой проблеме, вопрос контекстно-зависимого управления образовательной системой на основе анализа семантических изменений связей между субъектами не получил достаточного развития.

В данной диссертации системный подход к образовательной системе рассматривается автором с точки зрения педагогической теории, уходящей своими корнями в общую теорию систем, включающую в себя системный анализ. В основе её лежит идея о том, что все системы состоят из множества интерактивных и качественно различных компонентов с определёнными связями между ними, образуя организованную целостность. При взаимодействии различных компонентов образуются новые качества системы как результат реструктуризации связей между ними. Поэтому многие из эмерджентных качеств появляются в результате самоорганизации системы.

Таким образом, системный подход, как научная теория, принимает во внимание принципы самоорганизации системы на основе какой-либо большей организации. Автор считает такой научный взгляд чрезвычайно конструктивным и соответствующим концепции образовательной системы. В более традиционном понимании системный подход означает рассмотрение образовательной системы как деятельностно-ориентированного на результат взаимодействия субъектов с обратными связями, в процессе которого в когнитивных структурах конструируются новые знания, формируются новые умения и навыки и, в итоге, развиваются новые качества личности. В свою очередь, эти новые эмерджентные качества в результате реструктуризации связей становятся источником и движущей силой для дальнейшего конструирования знаний, умений и навыков, а также развития личности на более высоком уровне, ведущем, в конечном итоге, к самообразованию и саморазвитию.

В диссертации предлагаются некоторые определения педагогических явлений в процессе освоения языка с точки зрения системного подхода. Определение, данное феномену «система» с позиции системного подхода, даёт нам право считать учащегося «интеллектуальной системой», перерабатывающей информацию [2, 25, 41, 115, 116, 126, 210, 217] .

Мы считаем группу учащихся/студентов обучающейся интеллектуальной системой, которая соединена обратными связями с ситуативной системой управления (то есть, преподавательским составом), образуя, таким образом, составляющую структурную единицу гораздо большей образовательной системы, но сохраняющей при этом все её основные характеристики. Поскольку обучающаяся система испытывает постоянное целенаправленное внешнее педагогическое воздействие, она считается управляемой системой. Под управлением (концепция, впервые введенная в педагогическую науку Д. Берлинером и Н. Гейджем в 1992 году) мы понимаем передачу образовательной информации, а также аффективной

информации, способствующей повышению самосознания и самооценки студентов [129].

Процесс передачи образовательной информации преподавателями, владеющими знаниями, определяется количественными и качественными показателями. Мы рассматриваем его как процесс интеллектуализации (согласно определению Д. Векслера) через адаптивное интеллектуальное управление. Процесс интеллектуализации (в нашем рассмотрении это формирование коммуникативно-языковой компетенции) исследуется на основе понятия гомеокинетического плато [18,19], которое, фактически, отражает различные этапы/уровни развития коммуникативно-языковой компетенции студентов. Этапы развития – это логически организованные циклические процессы. Каждый очередной этап/цикл отличается наличием новых эмерджентных качеств, появившихся на предыдущем этапе/цикле, но является при этом более дифференцированным и интегрированным. Этапы/циклы характеризуются качественно различными видами мышления, а не только количественными различиями в объёме приобретённых знаний.

В диссертации понятие «образовательная система» рассматривается с точки зрения системного подхода только в отношении академического процесса, организованного в рамках отдельно взятого конкретного высшего учебного заведения – Института менеджмента информационных систем (Рига, Латвия). С нашей точки зрения, «образовательная система» - это целенаправленно организованное единство интерактивных компонентов с постоянными обратными связями, образующее интегрированную образовательную среду, которая предполагает появление новых интегрированных качеств в процессе интеллектуализации и, в конечном итоге, ведёт к реструктуризации как отдельных составляющих её компонентов, так и системы в целом. Под интегрированной образовательной средой понимается весь арсенал социальных, психологических, культурных, образовательных и средовых факторов, влияющих на образование и развитие

личности. Под реструктуризацией мы понимаем новый способ организации системы, последовательную смену её состояний.

Системы, управление, интеллектуальность и их взаимосвязь – вот вопросы, без ясного понимания сути которых, невозможно решать какие-либо педагогические проблемы или динамические процессы становления личности. В основе любой материи, относящейся к системам, лежит системный подход, уходящий корнями в общую теорию систем или общую теорию управления, которая позволяет разрабатывать значимые понятия и определения.

В нашем случае, образовательная система имеет организационную структуру, несущую в себе все характерные свойства гораздо большей образовательной системы. Мы можем выделить следующие:

- субъекты (студенты/обучающаяся система – преподаватели/система управления);
- элементы (цели – содержание/образовательная информация – методы/способы/стратегии – ресурсы – формы образования, подготовки, развития – результаты/продукты образования) ;
- свойства (качества/характеристики составляющих систему субъектов – интеллект, мотивация, ценности, пол, национальность и т.д.);
- взаимодействия или отношения;
- наличие прямых и обратных связей;
- наличие уровней и их иерархии.

Согласно системной точке зрения, любая интеллектуальная система основывается на базе данных (БД), базе знаний (БЗ) и соответствующей системе управления, а также ресурсов, поддерживающих и обеспечивающих функционирование системы. Введение концепции информационной базы в форме базы данных (БД) и базы знаний (БЗ) является чрезвычайно конструктивным и важным. Эта концепция позволяет разработать функциональную модель системы интеллектуального управления (СИУ) образовательным процессом. Но что более важно, она обеспечивает

возможность разработать новую парадигму управления – координирования и корректировки взаимоотношений внутри системы на семантическом уровне на любом этапе образовательного процесса.

Любое образование начинается с языка и общения. Предельно ясно, что язык можно изучить только посредством языка. Системный подход, исследуемый в данной работе, предполагает контекстно-зависимое управление на основе анализа семантических изменений в отношениях между субъектами – контекстуальное согласование отношений внутри интеллектуальной системы. Эта парадигма может рассматриваться как парадигма контекстного управления. Она может также трактоваться как парадигма структурно-семантического управления.

Начальной точкой для создания образовательной системы является постановка целей для достижения предполагаемого результата. Цели не изобретаются и не выдвигаются субъективно или авторитарно каким-либо индивидом. Они даны как объективная необходимость в виде «заказа» образовательной системе, поступающего от общества, рынка труда, работодателей и т.п. Можно представить теоретическую модель организационной структуры образовательной системы или системы интеллектуального управления как показано на рис. 1.1. В центре образовательной системы находится обучающаяся система – группа студентов, ради которой и создаётся вся система. В предлагаемой модели она представлена как база данных (БД) и база знаний (БЗ).

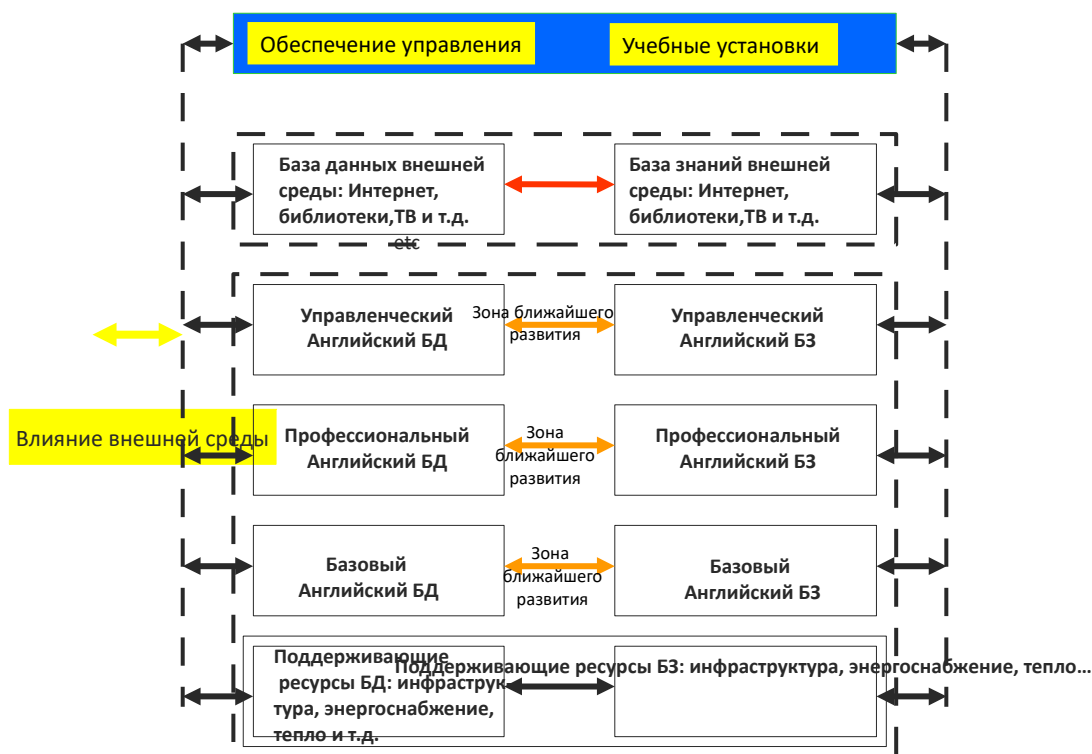


Рис. 1.1. Организация и интеллектуальное управление образовательной системой

Модель включает в себя следующие компоненты:

- База данных (БД) – все, что содержится в памяти учащегося на данный момент, поскольку мы предполагаем, что каждый учащийся владеет «определённым запасом знаний» [155] или коммуникативно-языковой компетенцией. Это «имеющиеся на данный момент знания и навыки» [54], которые с помощью когнитивных стратегий ассимилируют и аккомодируют получаемую образовательную информацию (в зоне ближайшего развития) и она адаптируется в базе знаний. Когнитивные стратегии – это способы извлечения и переработки образовательной информации, благодаря которым она становится частью базы знаний.
- База знаний (БЗ) – депозитарий информации, концептов и ассоциаций, которые формируются в процессе развития и способствуют развитию личности, самосознания, то есть осознания себя, как субъекта, овладевающего знаниями – метапознание.

- Система интеллектуального управления – организаторы образовательного процесса, преподавательский состав. Управление не предполагает директивно-командный стиль контакта между преподавательским составом и учебной группой (в модели обучающаяся система представлена как БД и БЗ). Это равноправный диалог двух систем, где первая обеспечивает эффективное функционирование второй.
- Система внутренних поддерживающих ресурсов – инфраструктура: энергия, тепло, комфорт, учебное оборудование и т.д.
- Система внешних ресурсов – Интернет, библиотеки, телевидение и другие средства информации.

Обучающаяся система является открытой, активно и динамично развивающейся во времени и переходящей из одного интеллектуального состояния в другое благодаря деятельностной интерактивной коммуникации внутри институциональной образовательной системы. Поскольку изучение английского языка в Институте менеджмента информационных систем (ISMA) занимает три академических года, модель отражает три уровня освоения английского языка.

В конечном итоге, достижения учащихся во многом определяются эффективным интеллектуальным управлением/наставничеством. Наставничество, в отличие от других форм обучения, предполагает, в основном, диалог. Постоянный контроль того, что говорит каждый участник процесса общения и сохранение взаимного баланса между слушанием и говорением, являются решающими в образовательном языковом процессе, если не превращать занятие в лекцию о языке декларативного типа.

Образовательная информация (включая управленческие учебные установки, то есть, необходимые объяснения по ходу занятия, инструкции, помощь в нахождении ключей к решению проблем, наведение порядка в аудитории при необходимости) служит основным элементом, обуславливающим существование системы, поскольку любая система сохраняет своё существование только в том случае, если потоки учебной

информации функционируют эффективно. Пунктирные линии и направляющие обратных связей на рис. 1.1. показывают, как воздействует внешняя окружающая среда и интеллектуальное управление в виде образовательной информации на обучающуюся систему, и как обратная связь обеспечивает возврат информации, чтобы необходимые изменения в учебном процессе были сделаны своевременно и способствовали его эффективности.

Образовательная информация воспринимается учащимися в базе данных (ассимиляция и аккомодация, согласно Ж. Пиаже), затем она интерпретируется, анализируется и перерабатывается в зоне ближайшего развития (согласно Л. Выготскому) и адаптируется в базе знаний на основе ранее приобретённых знаний. Согласно Дж. Брунеру, задача преподавателя состоит в том, чтобы упростить учебную информацию до такой степени, чтобы она была адекватна уровню понимания её студентами. Программы должны строиться в виде спирального плана для того, чтобы студенты постоянно конструировали свои знания, отталкиваясь от ранее приобретённых концептов [37]. В результате всех структурных преобразований (адаптации) приобретённые в конце образовательного процесса знания служат сигналом для преподавателей (системы управления), что учебная группа готова к восприятию и дальнейшей переработке учебной информации или готова к освоению знаний более высокого уровня, позволяя осуществлять переход на новый интеллектуальный уровень. Методы, стратегии и способы коммуникации служат для организации учебной деятельности с целью успешного освоения образовательной информации в соответствии с ранее определёнными образовательными целями/желаемым результатом. Любая система, включая образовательную, испытывает постоянное воздействие внешней среды, взаимно обмениваясь энергией и информацией. Она способна реструктурировать деятельность в зависимости от требований внешней среды.

Таким образом, суммируя всё вышеизложенное, можно сказать, что организационная структура образовательной системы представляет собой

целостность взаимодействующих субъектов, стимулируемых достижением желаемого положительного результата, и организованное единство педагогических элементов и характеризуется иерархией уровней.

По мнению В. Афанасьева, необходимость использования системного подхода к решению теоретических и практических педагогических проблем диктуется самой жизнью и, в первую очередь, высочайшей степенью интеграции образовательного процесса, где всё взаимосвязано, где решение одной проблемы зависит от решения многих других проблем [9]. Вряд ли можно рассчитывать на большое количество ссылок на понятие «педагогическая система» с точки зрения системного подхода в педагогической науке (Г. Александров, В. Афанасьев, Ю. Бабанский, В. Беспалько, И. Блауберг, В. Садовский, А. Уёмов, Б. Юдин). Однако интерес к этой проблеме в последние годы значительно вырос. Даже в некоторых учебниках по педагогике под редакцией В. Краевского (2003), Л. Крившенко (2004), Н. Бордовской, А. Реан (2006), наряду с общепринятым понятием о предмете педагогики, авторы считают «педагогические системы» также предметом педагогической науки (В. Беспалько, В. Воронов, И. Лингарт и другие).

1.1.3. Образовательный процесс как развивающая система. Чтобы наиболее эффективно подойти к преподаванию и изучению английского языка, мы должны иметь ясное представление о том, как организуется образовательный процесс. Прежде всего, необходимо уяснить смысл самого понятия «процесс».

В общелингвистическом смысле, согласно С. Ожегову, «процесс» означает последовательную смену состояний, течения событий [146]. Согласно Оксфордскому энциклопедическому словарю «процесс» - это последовательность действий или операций, выполняемых для достижения какой-либо цели [164]. Толковый словарь педагогических терминов, разработанный Латвийскими учеными, трактует «процесс» как

последовательный, закономерный курс течения событий или действий, продолжающееся непрерывное развитие [178].

В. Воронов определяет педагогический процесс как целенаправленное, организованное взаимодействие учителей и учащихся, реализующих цели образования в условиях педагогической системы [48].

Образовательная система как форма системной организации существует как процесс. Другими словами, процесс – это свойство системы. Процесс предполагает взаимодействие составляющих частей. Следовательно, принимая во внимание определение, данное В. Вороновым, можно определить «образовательный процесс» как целенаправленно организованное взаимодействие преподавателей и учащихся, направленное на реализацию заранее определенных образовательных целей/результатов в рамках образовательной системы.

Наиболее важные свойства образовательного процесса, как рассматривает их современная педагогическая наука, это – целостность, системность, цикличность и методологичность. Понятие «целостности» рассматривается как единство образования и развития личности.

Образование и развитие личности тесно взаимосвязаны и имеют много общего, хотя педагогическая наука различает эти два понятия. Содержание образования включает в себя знания, а также учебные и метакогнитивные стратегии и осознание их места в научной среде. Содержание развития личности связано в большей степени с моральными ценностями, нормами, правилами, законами и идеалами. Образование нацелено, в основном, на развитие интеллекта, в то время как развитие личности обращено к мотивации и потребностям учащихся. Оба процесса воздействуют на сознание, поведение, эмоции и определяют развитие личности. Более того, целостность процесса, единство образования и развития личности составляют основной методологический принцип в педагогике, предложенный Л. Выготским, и приобретающий особую значимость в настоящее время.

Образовательный процесс и образовательная система также составляют целостностное единство, поскольку процесс рассматривается как свойство системы. Можно сказать, что образовательный процесс – это последовательная смена состояний системы [20,21].

Принимая во внимание наше определение образовательной системы как организованной целостности интерактивных субъектов с постоянными обратными связями, что предполагает появление новых интегрированных качеств в процессе взаимодействия через коммуникативную деятельность (социализацию), мы можем предположить, что некоторые качества появляются в результате самоорганизации системы [126]. Таким образом, основополагающая идея системного подхода – это самоорганизация языковой системы индивида в рамках организованной интеллектуальной системы большего масштаба. В качестве примера можно рассмотреть модель развития интеллектуальной системы отдельно взятого индивида (рис. 1.2.).

Образовательный процесс развивает не только интеллектуальный потенциал студента, но и личность в целом, что ведёт к индивидуализации личности через образовательную социализацию. Индивидуальная интеллектуальная система развивается и самоорганизуется внутри большей организованной интеллектуальной системы через коммуникативно-языковую деятельность (рис. 1.2.). Следует подчеркнуть, что суть механизмов развития интеллектуальной системы индивида возможно представить только на основе моделей, разработанных в рамках системного подхода.



Рис. 1.2. Модель организации и самоорганизации интеллектуальной системы

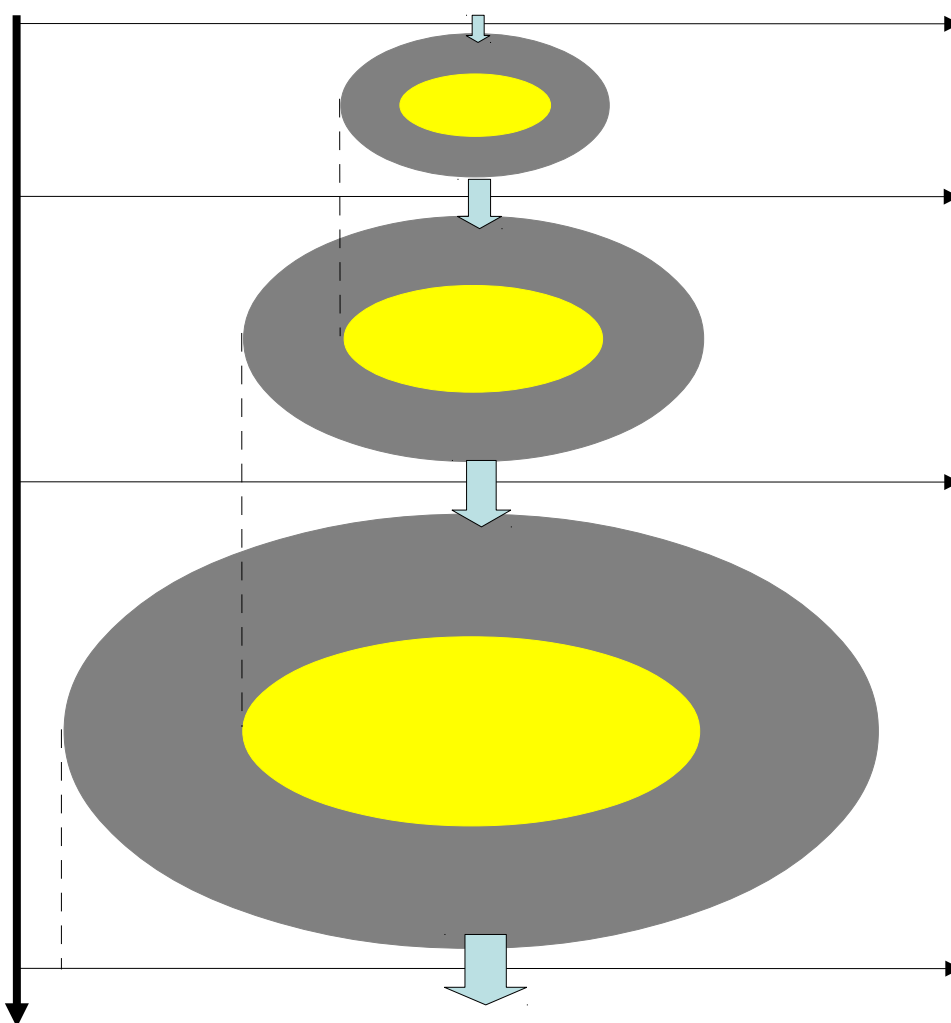


Рис. 1.3. Динамика развития интеллектуальной системы

Модель динамического развития интеллектуальной системы (рис. 1.3.) может быть представлена как информационно-развивающаяся система, где каждый новый объём адаптированной учебной информации ведёт к освоению новой «зоны ближайшего развития» [51]. Как результат, появляется качественно новая система, с новыми свойствами и характеристиками.

Любой индивид как социальный субъект обучается, формируется и развивается как личность через взаимодействие и общение, в первую очередь, на основе языка. Личность – это системное качество, включающее как биологические факторы, так и социальные новообразования, поэтому системный подход к образовательному процессу позволяет рассматривать развитие личности, включая как биологические, так и социальные аспекты. Этот процесс целенаправленно организован, и с этой точки зрения системный подход рассматривается как личностно-ориентированный. Образование только тогда благоприятно, если оно идёт впереди развития [50,51]. Предшествуя развитию, образование использует его достижения, находя источники для дальнейшей реализации образовательных перспектив, это и определяет динамику развития личности в образовательном процессе. Этот основной принцип, сформулированный Л. Выготским, означает, что через общение и коммуникативную деятельность формируются психические функции (мышление, память, освоение знаний), а также развиваются социальные навыки, этические нормы и самосознание. С этой точки зрения системный подход может рассматриваться как деятельностно-ориентированный.

Образование и развитие ведут к самообразованию и саморазвитию. Исходя из этого, мы можем заключить, что системный подход может рассматриваться как холистический.

Рассматривать образовательный процесс системно означает определить структурные компоненты образовательной системы и образовательного процесса, а также функциональные связи между ними. Это помогает понять сущность и особый характер каждого из компонентов, их взаимодействие и

взаимозависимость. Изменение одного из них вызывает изменение других (например, изменение целей ведёт к изменению содержания, изменение уровня знаний требует изменения методов и т.д.).

Структура образовательного процесса – это совокупность составляющих его частей, соответствующих компонентам образовательной системы. Компонентами образовательного процесса являются:

- диагностический (определение уровня знаний студентов, необходимое для постановки образовательных целей);
- целевой (прогнозирование ожидаемого продукта образования);
- содержательный (разработка содержания образования);
- деятельностно-операционный (разработка и организация способов и типов деятельности и взаимосвязей субъектов образовательного процесса);
- оценочно-результативный (тестирование, оценивание результатов, анализ эффективности образовательного процесса).

В соответствии со структурой образовательного процесса организуется и учебная деятельность – выдвигаются образовательные цели и разрабатывается содержание, определяются способы и формы деятельности, а также обеспечивается анализ результатов достижений учащихся. Эти этапы педагогического процесса носят циклический характер, повторяясь вновь и вновь на каждом новом цикле образовательного процесса: диагностика-прогнозирование-реализация-контроль.

Анализ многочисленных определений понятия «методология» позволяет сделать вывод, что определение А. Новикова даёт наиболее полную трактовку этого термина, определяя методологию как «систему принципов и способов структурной организации деятельности, набор приёмов и средств, направленных на достижение образовательных целей» [143]. Взяв за основу данное определение, можно сформулировать понятие «учебная методология» с позиции системного подхода. Учебная методология – это целенаправленная совокупность способов, методов, ресурсов, стратегий и форм, направленных на обеспечение взаимосвязи всех компонентов деятельности образовательной

системы для достижения наиболее эффективного её функционирования в соответствии с заранее определёнными целями/результатами, согласующимися с потребностями каждого учащегося в его социальном контексте.

Идея применения методологии системного подхода к образовательному процессу состоит в рассмотрении этого процесса как управляемого, направленного не на то, чтобы учить «как-нибудь» или «чему-нибудь», а учить с гарантированным успехом. Однако этот факт вызывает противоречивое отношение у многих специалистов, работающих в области образования.

С одной стороны, идея управляемости процесса выглядит привлекательно, поскольку каждому преподавателю гарантировано достижение заранее определённых целей/результатов на основе методологической разработки материалов, определяющих действия преподавателя от самого начала постановки целей до конечного результата оценивания достижений учащихся.

С другой стороны, наличие человеческого фактора в педагогическом процессе может нарушить цепь методологических расчётов. Противники заявляют, что обучение и воспитание не могут рассматриваться вне связи с личностью, отношениями, эмоциями. Это действительно верно. Поэтому системный подход, который не исключает личность, а, наоборот, ставит её в центр образовательной системы, является личностно-ориентированным. Термин «методология» относится, в первую очередь, к способу организации коммуникативной деятельности, через которую реализуется основное отношение в педагогическом процессе – взаимосвязь преподавания и учения. Организация коммуникативной деятельности становится системообразующим фактором, который согласно И. Блаубергу и Э. Юдину, несёт основную смысловую нагрузку при системном подходе [25,217].

Таким образом, системный подход предлагает новую парадигму для понимания как индивидуальной, так и коллективной деятельности в

образовательном процессе, что является чрезвычайно значимым для достижения эффективности образования. Он даёт понимание основных общих принципов и отличий в деятельности каждого индивида как интеллектуальной системы, а также понимание того, как учащиеся перерабатывают учебную информацию, обучаются, общаются, строят отношения, решают проблемы, способствуют работе в команде, развивая коммуникативно-языковую компетенцию в целях профессиональной самореализации и индивидуализации.

Развитие образовательной системы нуждается в комплексном подходе для того, чтобы применять, объяснять и развивать инновации в учебном процессе и учебных программах. Эти подходы должны сочетать индивидуальные, интерактивные и организационные аспекты для того, чтобы обеспечивать системность и жизнеспособность знаний в контексте современного высшего образования.

1.2. Системный подход в формировании коммуникативно-языковой компетенции

1.2.1. Сущность понятия «компетенция». Задача этого параграфа - рассмотреть понятия «компетенция» и «компетентность» и определить структурно-компонентное содержание коммуникативно-языковой компетенции, необходимой молодому специалисту для международного общения и успешной перспективной профессиональной самореализации и самоактуализации. В задачу также входит обоснование и выбор основных компетенций, необходимых каждому, и функционально-ориентированных компетенций, которые в своем единстве обуславливают успешную адаптацию молодого специалиста в современном поликультурном быстро меняющемся мире.

В последние годы в мировой педагогической науке и практике сложился компетентностный подход к исследованию педагогических явлений (Ф. Вайнерт, В. Байденко, А. Богуш, Н. Бибик, И. Зимняя, Д. Изаренков, О. Бигич, Е. Локшина, С. Николаева, А. Савченко и др.). Исследование вопросов содержания и развития компетенций и, в частности, коммуникативно-языковой компетенции, вызывает большой интерес в области высшего и профессионального образования и выходит на передний план постановки целей образования. Вопрос, какое содержание образования будет соответствовать завтрашнему дню, стал актуальной темой в образовательных реформах во всем мире. Важность гибкости, адаптивности, мобильности, творчества и непрерывности образования в глобальном, быстро меняющемся мире – ведущая тема современных национальных и международных дискуссий по вопросам образования и профессиональной подготовки.

В свете Болонских соглашений, предполагающих мобильность и свободу культурно-образовательного самоопределения будущего специалиста на европейском пространстве, проблема развития профессионально-ориентированной коммуникативно-языковой компетенции молодого специалиста, способного продолжать обучение и вести профессиональную деятельность в условиях поликультурного пространства, приобретает особое значение (В. Байденко, Н. Бибик, О. Бигич, А. Богуш, Ф. Вайнерт, И. Зимняя, Д. Изаренков, Г. Лайт, Е. Локшина, Т. Лобанова и Ю. Шунин, С. Николаева, Е. Пассов, С. Савиньон и др.).

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – не дань моде вводить новые слова и понятия, а объективное явление в высшем образовании, вызванное к жизни социально-экономическими, политическими и образовательно-педагогическими предпосылками. Прежде всего, это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на инновационные процессы,

появившиеся вместе с рыночной экономикой, ставшей глобальной. Рынок труда предъявляет к современному специалисту целый комплекс новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки молодых специалистов. Эти новые требования, как оказывается, не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Их формирование требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических подходов и методологий. Подобные требования одни авторы называют базовыми навыками (В. Байденко, Б. Оскарссон, Х. Оттенхаймер), другие – надпрофессиональными, базисными компонентами/квалификациями (Д. Изаренков, А. Новиков), третьи – ключевыми/основными компетенциями (А. Богуш, Ф. Вайнерт, И. Зимняя, Ф. Леви, Т. Лобанова и Ю. Шунин, Е. Локшина, Д. Райхен, А. Савченко).

На сегодняшний день очевидно, что предметные знания и навыки не охватывают полный диапазон результатов образования, необходимых для развития социальной зрелой личности, способной к политическому и экономическому управлению, к полной самоактуализации в обществе. Поиск ответа на вопрос, какие компетенции, кроме умения читать, писать, считать, важны для современного молодого специалиста, чтобы успешно строить свою жизнь, активно участвовать в жизни общества, отвечать на вызовы настоящего и будущего, стал отправной точкой для анализа научного исследования, в котором представлены различные аспекты проблемы компетентностного подхода: формирование культуры речи и культуры общения (В. Айсакс, Н. Бибик, В. Библер, О. Бигич, А. Богуш, М. Коль, С. Николаева и др.), условия успешной адаптации каждого человека в современном быстро меняющемся мире (В. Байденко, Р. Барнет, Ф. Вайнерт, Э. Зеер, И. Зимняя, Т. Коке, Г. Лайт, Е. Локшина, С. Николаева, Б. Оскарссон, Д. Райхен, А. Савченко, И. Тилля, С. Шишов и др.), необходимость дальнейшей перестройки работы высшей школы на основе

концепции диалога культур (В. Айсакс, Д. Бом, О. Локшина, С. Николаева, Е. Пассов, П. Сендж и др.) и трансформация высшего профессионального образования в направлении языкового международного общения (В. Байденко, О. Бигич, И. Зимняя, Г. Каспер, Т. Коке, Г. Лайт, Е. Локшина, Р. Нанн, А. Савченко, Г.Хейст и др.). Данные исследований представляются особо значимыми в целях развития личностных и творческих качеств будущих специалистов неязыкового высшего учебного заведения, их основных и профессионально-ориентированных компетенций, обеспечивающих готовность выпускников к адаптации и самоопределению в условиях новых информационных технологий, к непрерывному образованию и саморазвитию (В. Байденко, И. Зимняя, Т. Коке, Г. Костюк, Г. Лайт, Е. Локшина, Б. Оскарссон, А. Савченко, С. Шишов и др.).

Главная задача заключается в определении концептуальной структуры для формирования основных компетенций, необходимых каждому человеку в перспективе непрерывного образования, а также их оценки и сопоставления на международном уровне.

Сложность работы по этой проблеме заключается в возможности определения набора наиболее важных компетенций, необходимых для успешной жизни, включая профессиональную, социальную сферы деятельности, общественные и межличностные отношения, индивидуальное развитие. Сложность состоит и в определении сущности этих компетенций, их отличительных особенностей как основных компетенций, в их теоретическом обосновании и определении с точки зрения их автономности, взаимозависимости или интегрированности.

Сложность заключается и в том, что, во-первых, хотя знания, умения и навыки, приобретенные через традиционные вузовские программы, являются важными результатами образования, выбор компетенций вряд ли может быть ограничен только этими рамками [15]. Например, теория и практика набора кадров указывает на важность также некогнитивных аспектов, таких как

практические навыки, отношения, мотивация, ценностные предпочтения и этические нормы, которые не обязательно приобретаются и развиваются в рамках формального образования. Сложность проблемы также в том, что, несмотря на широкое использование понятий «компетентность» и «компетенция» в научной литературе, их структурно составляющие трактуются неоднозначно. Заимствование терминологии из зарубежных изданий из-за неточности перевода внесло множество недоразумений в выяснение явлений, которые по своей сути не являются новыми ни для национальной терминологической традиции, ни для педагогической действительности [24].

Сложности решения проблемы формирования коммуникативно-языковой компетенции связаны также и с тем, что общеобразовательная школа недостаточно подготавливает своих выпускников в языковом отношении к продолжению образования в высшем учебном заведении. Общий уровень подготовки школьников в странах Балтии, и, в частности, в Латвии невысок и за последние пять лет не наблюдается тенденции его роста. Поэтому существует необходимость коррекции языковых знаний студентов первого курса с точки зрения их соответствия реальной готовности к продолжению образования на новой, более сложной ступени в условиях вуза.

Существенный вклад в теоретический анализ понятий «компетенция», «компетентность», применительно к человеческой деятельности в целом, учитывающий сущность и формирование компетентности современного человека в условиях рыночной конкуренции внесли как отечественные, так и зарубежные исследователи (О. Бигич, А. Богущ, К. Бремер, И. Зимняя, М. Канейл, И. Масло, С. Николаева, Д. Райхен, А. Савченко, И. Тилля, Дж. Уайльдт, Д. Хаймс, С. Шишов, Е. Шнекенберг, Б. Эльконин и др.).

Однако, несмотря на широкое использование понятий «компетентность», «компетенция» в научной литературе, специфика данных понятий, по мнению многих ученых (Н. Бибик, А. Богущ, Ф. Вайнерт, И. Зимняя, Р. Нанн, П. Сендж, И. Тилля, Дж. Уайльдт, Д. Шнекенберг),

содержательно точно не определена, поэтому вопрос о разграничении названных терминов все еще остается актуальным.

Большинство словарных источников ограничиваются дефиницией слова «компетентность» и «компетентный», а именно: который имеет достаточные знания в какой-нибудь области, с чем-то хорошо знакомый, квалифицированный; владеющий компетенцией.

Большая современная педагогическая энциклопедия связывает компетентность с профессиональными качествами личности, а именно: «мера соответствия знаний, умений и опыта людей определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности задач и проблем, которые решаются ими. Кроме квалификационных знаний, умений и навыков, охватывает и такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию»[153]. Компетенция определяется словарями довольно коротко, как «хорошая осведомленность в чём-то; круг полномочий организации, учреждения, лица» [183: 234].

В работах некоторых исследователей приведенные термины используются как взаимозаменяемые, тождественные, различия между ними не акцентируются (Е. Локшина, Д. Райхен, Дж. Уайльдт, Е. Шнекенберг и др.). В ряде работ понятие «компетентность» определяется как интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков (М. Евдокимова и др.). Б. Эльконин полагает, что «компетентность – мера включенности человека в деятельность» [216]. С. Шишов рассматривает категорию компетенции «как общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» [200]. И. Тилля определяет компетенцию как «индивидуальную комбинацию

способностей и опыта, обусловленную возможностями приобретения опыта [178].

Нам импонирует определение компетентности И. Зимней, которая понимает ее как интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека, которая основывается на знаниях, компетенциях [79]. По мнению И. Зимней, компетентность всегда является актуальным проявлением компетенции.

Существенный вклад в понимание сущности феномена «компетенции» внесли украинские ученые (Н. Бибик, А. Богуш, Е. Божович), обратив внимание на психолого-педагогическое содержание и психолого-педагогические факторы ее формирования (возрастной период, образовательный уровень, этапы развития, профессия, среда и т.д.). По определению А. Богуш, компетентность - это комплексная характеристика личности, которая включает в себя результаты предыдущего психологического развития: знания, умения, навыки, креативность, инициативность, самостоятельность, самооценку, самоконтроль. Компетентность имеет возрастные характеристики, которые рассматриваются как ориентировочные показатели развития личности на каждом возрастном этапе, базисные характеристики компетенции определенного вида деятельности [29].

Н. Бибик дает такой анализ: компетентность соотносят с греческим понятием «арете» и латинским «virtus», описывающие качества личности, которые ценятся в сообществе. Это не просто умения, но достоинства, отличительные черты, при этом те, которые соответствуют задачам, поставленным жизнью. Понятие компетенции более узкое, оно соотносится с конкретными видами деятельности и используется для обозначения серий умений, знаний, необходимых для эффективного выполнения действий. Предполагается, что компетентность формируется из отдельных компетенций, но отнюдь не сводится к ним [24].

По мнению Ф. Вайнерта, в свете терминологического и концептуального беспорядка, связанного с понятиями «компетенция», «навык», «профессионализм» и так далее, необходимо разработать разъяснение понятия компетенции [38]. Ф. Вайнерт пытается проложить мост между психолого-педагогической концепцией, с одной стороны, и социологической концепцией, с другой. Он определяет компетенцию как «слегка специализированную систему способностей, умений и навыков, необходимых для достижения конкретной цели. Это может относиться как к индивидуальным способностям, так и к распределению способностей внутри социальных групп или учреждения» [38].

Молодые люди XXI столетия должны быть готовы выполнять различные функции – как студенты, учащиеся, работники-профессионалы, граждане, семьянины, потребители - действовать и ориентироваться внутри и вне реальных сложных контекстов и сталкиваться с многочисленными сложными трудностями, принимая ответственные решения. Поэтому Д. Райхен определяет компетенцию как «способность успешно справляться со сложными предъявляемыми требованиями в определённом контексте» [163].

Возможно, особенность теоретической неопределенности рассматриваемых понятий заключается в том, что английские термины «competence» и «competency» часто переводятся синонимично, в двойном значении, как «компетентность» и «компетенция». Разночтения в употреблении данных понятий обусловлены также неоднозначной спецификой их трактовки в социальном, психологическом, педагогическом, профессиональном и языковом планах. Однако теоретический анализ исследуемых понятий склоняет нас согласиться с теми учеными (А. Богуш, Ф. Вайнерт, И. Зимней, И. Тилля, Дж. Уайльдт, Д. Шнекенберг и др.), которые считают, что эти два рассматриваемых понятия не являются тождественными. С точки зрения педагогического аспекта теории деятельности компетентность

является личностным качеством, в то время как компетенция – это объективная характеристика.

Теоретический анализ работ по проблеме компетентного подхода к обучению иностранному языку позволяет сделать вывод о том, что данный подход является достаточно исследованным в области формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов гуманитарного профиля. Однако в системе подготовки студентов неязыковых высших учебных заведений фактически отсутствуют целостные педагогические исследования, характеризующие содержание и условия развития коммуникативно-языковой компетенции будущих специалистов в единстве профессионально-ориентированного, социокультурного, лингвистического, коммуникативного, социально-поведенческого, этического, стратегического, мировоззренческого и индивидуально-личностного компонентов.

В связи с этим не определен набор основных и функционально-ориентированных компетенций в содержательной структуре коммуникативно-языковой компетенции, не в полной мере выявлены и рассмотрены средства и условия оптимизации учебной деятельности студентов, не разработан блок профессионально-ориентированных проблемных задач для узкопрофильных специальностей в процессе изучения английского языка, не представлены критерии и параметры оценивания с учетом международных стандартов.

Поэтому исследование и уточнение понятия «компетенция» и связанных с ним терминов является основой для работы в рассмотрении основных и функционально-ориентированных компетенций с разнообразных дисциплинарных и практических точек зрения для определения, выбора и внедрения их в программу обучения студентов неязыкового высшего учебного заведения.

Работа на международном уровне в области компетенций началась еще в 1990-ых годах прошлого столетия под эгидой Организации Экономического

Сотрудничества и Развития (OECD) в рамках международной междисциплинарной программы DeSeCo (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – «Определение и выбор компетенций: теоретические и концептуальные основы»). Чтобы выявить имеющиеся пробелы в знаниях и определить самую многообещающую стратегию на международном уровне, программа началась в 1998 году. Главная задача программы DeSeCo заключалась в разработке концептуальной структуры для развития основных компетенций, необходимых каждому для эффективного участия в демократическом обществе, и для того, чтобы справляться с глобальными проблемами и требованиями экономики и информационного сообщества [38,103,163, 188].

Работа началась с анализа результатов трех главных исследований в области компетенций, которые были реализованы в контексте OECD: Проект междисциплинарных компетенций (The Cross-Curricular Competencies Project), международное исследование грамотности взрослых (IALS – International Adult Literacy Survey), и Проект человеческого капитала (the Human Capital Project). Были также кратко рассмотрены такие проекты как: международная Программа Оценки Учащихся (PISA), Грамотность и навыки жизни взрослых (ALL – the Adult Literacy and Lifeskills), Международная Ассоциация Оценивания Образовательных Достижений (IEA – the International Association for the Evaluation of Educational Achievement), гражданское образование (CivED), и Третье международное исследование по математике и естественным наукам (TIMSS). Некоторые из центральных тем программы DeSeCo выходят за рамки перечисленных исследований. Например, концепция, что образование – это не результат сам по себе, а средство для того, чтобы быть подготовленным к жизни.

Действительно, в мировом сообществе есть согласие по вопросу важности таких компетенций, как социальные, коммуникативные, грамотности (включая умения обрабатывать информацию, решать проблемы, критически мыслить, владение родными и иностранными языками, способности к количественному мышлению, учиться на протяжении всей жизни, личные компетенции, необходимые для участия в политической или гражданской жизни). Кроме того, в некоторых странах аспектом особого внимания стали ценностные ориентации.

Признавая, что тема, к которой обращается программа DeSeCo, представляет интерес не только для стран OECD, изучались программы и проекты по вопросам компетенций других международных организаций - институтов ЮНЕСКО, Всемирного Банка, Программы Развития Организации Объединенных Наций, Международной организации труда и Европейской Комиссии. Результаты исследования были представлены в 2002 году на Втором международном симпозиуме, в ходе которого международные организации пришли к согласию о важности индивидуальных компетенций, которые признаны как существенные компоненты социального единства и экономического развития.

Тот факт, что на глобальном уровне между странами существует много общего, не означает, что это автоматически может привести к определению значимых основных компетенций во всех странах, и не позволит экстраполировать основные компетенции, найденные в отдельной стране, для всех других стран. Однако наиболее часто упоминаемые компетенции или компоненты, как

представлено в итоговом отчете [144], представляют собой ценный перечень областей особого интереса во многих странах.

1.2.2. Компетенция как педагогическая концепция.

Компетенция определена DeSeCo как «система внутренних ментальных структур и способностей, предполагающих мобилизацию знаний, когнитивных навыков, практических навыков, а также социальных и поведенческих компонентов, таких как отношений, эмоций, ценностей и этики, мотиваций для успешного осуществления деятельности в конкретном контексте» [144].

Концептуализация понятия компетенции, принятая DeSeCo, целостна в том смысле, что интегрировала и связала внешние требования, индивидуальные признаки (включая этику и ценности) и контекст как существенные элементы компетентностного представления. Однако, принимая во внимание индивидуальные признаки, был упущен такой важный момент, как индивидуальные особенности. Нельзя не учитывать того, что человек – это, прежде всего, субъект социального развития и, что не менее важно, активный субъект саморазвития, в том числе и самовоспитания. Усвоение социального опыта всегда глубоко индивидуально. Одни и те же социальные ситуации по-разному воспринимаются и по-разному переживаются различными личностями. Соответственно и социальный опыт, который выносится из объективно одинаковых ситуаций, будет очень индивидуальным.

Высшая школа, как социальный институт, должна подготовить выпускника к жизни. А жизнь, как цепь

последовательных «задач» и ответственных «выборов» – это не только академические знания. Развитие личности, как субъекта деятельности, обязательно включает в себя такие факторы, которые формируют социальную зрелую личность, а именно: развитие интеллекта, развитие позитивного мышления и отношения, развитие автономности и ответственности, развитие мотивации, ведущей к самосовершенствованию и самореализации.

Результаты образования – это демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образовательного процесса и измеряемые знания, умения, навыки, которые выражаются с помощью компетенций. Необходимо подчеркнуть, что термины «компетенция» и «навык» не следует использовать как синонимы. Навык определяется как способность выполнить сложное действие и/или познавательное действие с легкостью, точностью и адаптируемостью к изменяющимся условиям, в то время как компетенция определяет сложную систему действий, затрагивая когнитивные навыки, отношения и другие некогнитивные компоненты. В этом смысле компетенция рассматривается как целостное, системное понятие.

Компетенция – это системное, целостное понятие и поэтому не сводится (сокращается) только к когнитивной области. Поэтому понятие «компетенция» и «навык» не являются синонимами [163].

Таким образом, принимая во внимание образовательные цели, внешние требования, индивидуальные характеристики, контекст, как неотъемлемый элемент реализации компетенции, можно представить унифицированную структурно-содержательную модель компетенции на

примере функционально-ориентированной компетенции (рис.1.4.).

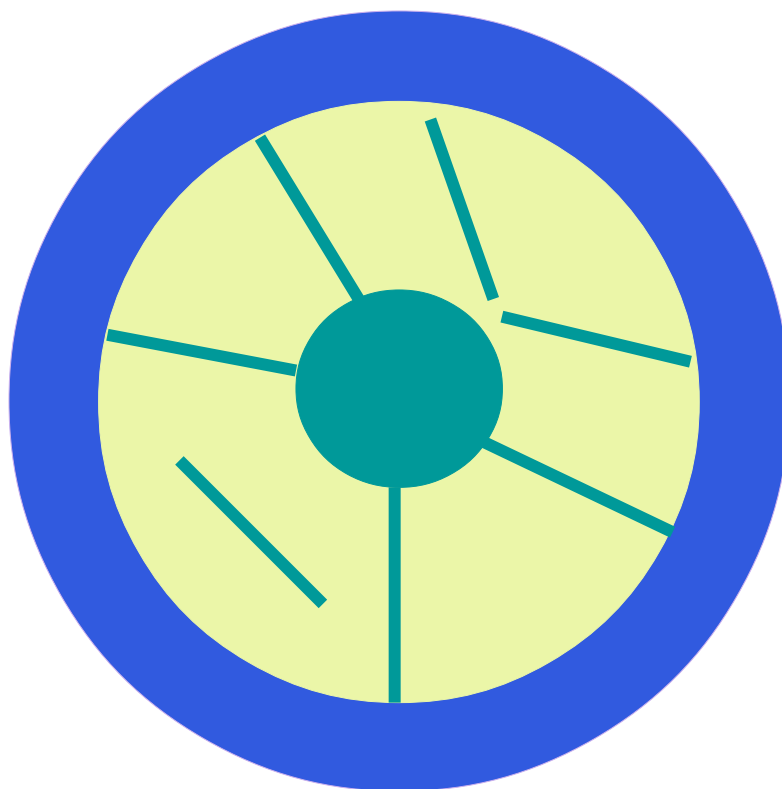


Рис. 1.4. Функциональная ориентация и внутренняя структура компетенции

Как видим из рисунка, может меняться функциональная ориентация компетенции, контекст или социальная область для её реализации, однако внутренняя структура компетенции будет относительно постоянной. Исходя из этого, можно заключить, что компетенция по своей структурной композиции является объективной характеристикой.

В то же время функциональная ориентация (потребность, спрос на определенный набор и уровень умений) будет определять внутреннее содержание структурных компонентов компетенции, которое будет исключительно личностным (субъективным). Следовательно, с точки зрения содержательного компонента, компетенция является субъективной характеристикой.

Исходя из анализа многочисленных концепций и беря за основу концепцию, принятую DeSeCo [144], можно сформулировать понятие компетенции следующим образом:

Компетенция – это объективно структурированная характеристика, определяемая интегрированной личностной системой внутренних ментальных структур и способностей, предполагающих мобилизацию знаний, когнитивных навыков и стратегий, практических навыков и умений,

а также социальных и поведенческих компонентов, таких как отношений, эмоций, ценностей и этики, мотиваций, функционально ориентированных на выполнение конкретной деятельности в определенном контексте.

Таким образом, любая компетенция представляется комбинацией взаимосвязанных познавательных и практических навыков, знаний, мотивов, ценностей и этики, отношений, эмоций и других социальных и поведенческих компонентов, которые вместе могут быть мобилизованы для эффективного функционирования в любом конкретном контексте.

Представляется не совсем корректным применение термина «профессиональная компетенция», поскольку понятие слишком обширное и не отражает своей содержательной сути, тем более, что одна компетенция не в состоянии удовлетворить потребности ни одной профессии.

Целесообразнее говорить о совокупности функционально-ориентированных компетенций, необходимых для успешного выполнения той или иной профессиональной деятельности, которые будут составлять

интегрированный профессиональный компетентностный модуль.

1.2.3. Формирование компетенции и компетентность как личностное системное качество.

Определение компетенции не может быть ограничено лишь простым описанием ожидаемых действий или поведения. Компетенция – это организующая деятельность структурная характеристика. Она предполагает не просто приложение знаний к определенной ситуации, а включает также способность организовывать собственную деятельность для успешной адаптации к особенностям ситуации. И в этом смысле компетенция может пониматься как динамичная, организующая структуру деятельности характеристика, позволяющая человеку адаптироваться в различных ситуациях на основе приобретаемого опыта и практики.

Компетенция не ограничивается только приобретением знаний и умений. Согласно Ван дер Блий, они формируются и выражаются через деятельность, в «акте исполнения», как «способность совершать деятельность в различных контекстах в адекватной, ответственной форме, интегрирующей совокупность знаний, умений и отношений» [26].

Определение Ван дер Блий примечательно тем, что последовательно интегрирует ключевые компоненты, необходимые для теоретического моделирования концепции формирования и управления формированием компетенции в контексте высшего образования (Таблица 1.1).

Таблица 1.1.

Формирование компетенции: триангуляционное рассмотрение
(на основе модели Шнекенберга-Вильдта: D.Schneckenberg, J.Wildt)

Компоненты	Характеристики	Уровни наблюдения
Индивидуальные	Способности, умения,	Психолого-

<p>склонности</p> <p>↓ ↑</p> <p>Осуществлять деятельность в</p> <p>↓ ↑</p> <p>Контекстно- зависимых ситуациях</p> <p>↓ ↑</p> <p>Согласно</p> <p>↓ ↑</p> <p>Согласованным стандартам</p>	<p>склонности, мотивации, отношения, ценности, этические нормы, эмоции</p> <p>Сложные, неопределенные, непредсказуемые, динамические</p> <p>соответствие, ответственность</p>	<p>педагогическая теория</p> <p>Теория деятельности</p> <p>Социологическая теория</p>
---	---	---

Детализируя таким образом основные компоненты формирования компетенции, модель визуально определяет характерные предпосылки (имеющиеся на данный момент характеристики) деятельностного индивида, контекстный уровень исполнения деятельности и ситуативный контекстный уровень стандартов для адекватного (соответствующего) поведения, определяемого социальным консенсусом. Характеристики представляют набор соответствующих влиятельных факторов в компетенции для процесса исполнения деятельности. Повторяющийся процесс, в котором эти факторы взаимосвязаны по мере формирования компетенции, где каждый этап строится на предыдущем, лучше всего может быть проиллюстрирован в форме «лестницы», то есть восходящих ступеней (рис.1.5.).



На основе модели Шнекенберга-Уайльда (2006)

Рис. 1.5. Модель формирования компетенции

Процесс начинается с восприятия информации. Информация при помощи семантических связей ассимилируется, аккомодируется и адаптируется в ментальных структурах и ведет ко второй ступени – к знанию. Если эти знания применяются в определенном контексте, они могут вести к умению (здесь имеется в виду ментальный аспект). Умение должно сочетаться (на четвертой ступени) с конкретным отношением, которое предполагает ценностную и мотивационную направленность и, в конечном итоге, реализуется в действии – деятельности исполнения. Если на пятой ступени действия (деятельность) адекватны требуемому уровню (стандарту), тогда эти адекватные действия ведут к компетенции. Следует подчеркнуть, что адекватность требует знания стратегий. На шестой ступени компетенция в сочетании с определенной ответственностью за «продукт» деятельности

поведет к профессионализму. И на последней ступени достаточный профессиональный опыт и ситуативная практика приведут к компетентности. Как видим, множество ресурсов мобилизуется в деятельности для реализации компетенции и достижения компетентности. Эти ресурсы имеют структурированную функцию как по отношению к деятельности, так и по отношению к личности и образуют диалектическое взаимодействие. Таким образом, не существует границы между внутренними и внешними аспектами опыта. С точки зрения ситуативного познания личность и ее деятельность в определенной контекстной ситуации являются наиболее существенным ресурсом для обучения.

Только через опыт в различных ситуациях личность конструирует свою компетентность. Следовательно, компетентность – это кумулятивное личностное качество. Таким образом, компетентность как личностное качество развивается через социализацию, через контекстную ситуацию и через социализацию ведет к персонализации деятельности и к индивидуализации личности в этой деятельности. Можно сказать, что компетентность – это персонифицированное проявление совокупности компетенций, обусловленных соответствующим социальным опытом и ситуативной практикой, и необходимых для успешного осуществления деятельности.

Таким образом, наше мнение совпадает с мнением И. Зимней, Н. Бибик и многих других ученых о том, что компетентность всегда является актуальным проявлением компетенции. По словам И. Зимней, компетентность никогда не станет компетентностью, если она деконтекстуализована, то есть, оторвана от социального контекста и ситуативной практики (опыта) [79]. Высшее проявление компетентности – экспертность.

Компетентность как реализация потребности в саморазвитии, самосовершенствовании, самореализации - основополагающая составляющая социальной зрелой личности. Идея саморазвития и самореализации,

раскрытая в работах К. Альбухановой-Славской, А. Брушлинского, В. Зинченко, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма является чрезвычайно значимой для многих современных гуманистических психолого-педагогических концепций о человеке. Особую значимость она приобретает в современных условиях подготовки молодых специалистов.

Компетентность не является статичной характеристикой. Процесс ее формирования продолжается на протяжении всего жизненного пути как непрерывное образование и самообразование, как стремление к самосовершенствованию и самореализации в быстро меняющемся мире. С этим связаны и профессиональные успехи, достижение профессионального расцвета, а также профессионального долголетия, что уже подтверждено множеством экспериментальных данных.

1.3. Сущность и характеристика коммуниктивно-языковой компетенции

Итак, мы сделали заключение, что компетенция развивается только через деятельность в контекстной ситуации. Теперь на основе теоретического анализа и, исходя из структурно-компонентного содержания, постараемся определить природу и сущность коммуниктивно-языковой компетенции. Коммуникативная компетенция как лингвистический термин, относящийся к изучающему второй язык человеку и отражающий уровень владения им, впервые был вынесен на дискуссию в начале 1970-х (С. Савиньон, Д. Хаймс, Дж. Хабермас). Термин впервые был введен Д. Хаймсом как реакция на неадекватно адаптированное различие в понятиях «компетенция» и её «воплощение», данное Н. Хомским в

1965 году [190]. По мнению Д. Хаймса, коммуникативная компетенция относится не только к способности применять грамматические правила и формировать правильные высказывания, но и понимать адекватность, приемлемость этих высказываний в конкретной ситуации. Поэтому термин предполагает изучение языка через коммуникативный подход.

Центральной теоретической концепцией при коммуникативном обучении является «коммуникативная компетенция» [187]. Д. Хаймс предложил термин «коммуникативная компетенция» и определил его как «знание правил для понимания и продуцирования как референтного, так и социального смысла языковых структур», как «способность использовать язык в социальном контексте, соблюдая соответствующие социолингвистические нормы». Он развил теорию обучения и учения, рассматривая язык как социальное поведение и интеграцию языка, общения и культуры. В основе его теории было определение того, что пользователю языка необходимо знать, чтобы быть «компетентным коммуникатором» в языковой социальной группе [186].

Одновременно коммуникативный подход развивался в Европе и Америке. Язык рассматривался как «смысловый потенциал», а «контекстная ситуация» как основное условие к пониманию языковой системы и принципов ее функционирования.

Британские ученые в области прикладной лингвистики (Д. Вилкинс, Х. Видоусон, К. Кандлин) придавали большее значение функциональному и коммуникативному потенциалу языка. Согласно Х. Видоусону, например, знать язык – это гораздо

больше, чем просто понимать, говорить, читать и писать предложения; это понимание того, как использовать предложения для коммуникации. Он считает, что мы учимся не только тому, как формировать и понимать правильные предложения, но и тому, как применять предложения таким образом, чтобы добиваться своих коммуникативных целей [44].

Х. Видоусон уверен, что коммуникативные способности необходимо развивать параллельно с лингвистическими умениями. По его мнению, аудиторная практика должна обеспечивать как лингвистический, так и коммуникативный контексты. Студенты должны овладевать пониманием не только осмысленного выбора формы предложения, соответствующего контексту, но и распознавать типы коммуникативных функций, которые их предложения выполняют. Грамматика должна основываться на семантических понятиях и помогать учащимся практически осваивать язык для естественного общения.

М. Канейл и М. Свейн определяют коммуникативную компетенцию, интегрирующую как минимум три компонента [84]:

- грамматическую компетенцию (знание лексики, правил морфологии и синтаксиса, грамматических правил построения предложений). Грамматическая компетенция важна для обеспечения учащихся знаниями того, как подобрать и аккуратно выразить буквальный смысл высказываний.
- социолингвистическую компетенцию (знание социолингвистических правил, то есть соответствия используемого языка его лингвистическому контексту и знание дискурсивных правил). Знание этих правил, по мнению авторов, является решающим для интерпретации высказываний и улавливания их смысла, особенно, когда не наблюдается прозрачности между буквальным смыслом

высказывания и коммуникативными намерениями говорящего.

- стратегическую компетенцию (вербальные и невербальные коммуникативные стратегии, способствующие успешной коммуникации в случае недостаточной грамматической компетенции).

К. Джонсон, В. Литлвуд и К. Морроу рассматривают обретение коммуникативной компетенции как процесс развития умений и навыков, включающих познавательные и поведенческие аспекты [72,108].

С. Крашен, однако, отрицает «практикование» языковых умений при изучении языка. Он считает, что язык приходит только через его коммуникативное использование и делает различие между изучением и освоением языка [94].

Более поздний обзор коммуникативной компетенции был сделан Л.Бахманом. Он разделил коммуникативную компетенцию на две объемлющие группы: организационную (включающую грамматическую и дискурсивную компетенции) и прагматическую (включающую социолингвистическую и идиоматическую компетенции) [16].

Понятие коммуникативной компетенции определяется авторами различно: система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия (Л. Петровская); способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Л. Столяренко); ориентированность в различных ситуациях общения (Г. Андреева, Г. Трофимова); владение языком, умение ориентироваться в объекте общения для создания прогностической модели его поведения, эмпатия, личностные характеристики (адекватная самооценка, социальная

направленность) самого субъекта общения (Т. Григорьева, О. Муравьева, М. Хазанова) [64].

Развернутые определения коммуникативной компетенции предложили О. Бигич, А. Богуш, С. Николаева. В понимании А. Богуш, коммуникативная компетенция – это комплексное использование говорящим языковых и неязыковых средств с целью общения в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения, инициативность общения; это осведомленность человека, определенная система знаний, умений и навыков, его речевых способностей [29].

Структура коммуникативной компетенции в ее современной интерпретации обычно включает следующие компетенции: лингвистическую (языковую), социолингвистическую (речевую), социокультурную, социальную (прагматическую), стратегическую (компенсаторную), дискурсивную, предметную.

Языковая компетенция представляет собой систему знаний о единицах языка и правил их соединения, связи. Языковая компетенция способствует формированию умений восприятия и продуцирования связных текстов, различных по стилистической и жанровой принадлежности, структурно-языковой организации, целенаправленности и коннотационной нагрузке.

В. Андриевская считает, что языковая компетенция – это интегрированное понятие, включающее ряд специальных способностей, знаний, умений, навыков, стратегий и тактик языкового поведения, установок для успешного осуществления речевой деятельности в конкретных ситуациях общения [29].

По мнению А. Богуш, языковая компетенция – это усвоение и осознание языковых норм, которые исторически сложились в фонетике, лексике, орфоэпии, семантике, стилистике, и адекватное их применение в любой человеческой деятельности в процессе использования определенного языка. Это интегративное явление, которое охватывает целый ряд

специальных способностей, знаний, умений, навыков, стратегий и тактик языкового поведения, установок относительно успешного осуществления речевой деятельности в конкретных условиях общения [29].

Почти все авторы сходятся в том, что языковая компетенция содержит в себе лингвистическую компетенцию (включающую лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую и орфографическую компетенции). Однако затем взгляды многих ученых расходятся. Зачастую языковой компетенции дают расширенное толкование, при котором к ней относят весь комплекс проблем, определяющих качество высказывания, в том числе и социолингвистический, коммуникативный аспекты.

Коммуникативный подход к преподаванию языка привел к широко распространенному убеждению, что коммуникативная компетенция должна стать целью языкового обучения и основной аудиторной практикой, придавая значение лингвистическим, социальным, познавательным и индивидуальным переменным величинам в освоении языка [170].

Однако, несмотря на достаточную изученность и многообразие подходов к понятию коммуникативной компетенции, следует согласиться со многими учеными, что современный взгляд на концепцию с точки зрения подготовки молодых специалистов к адаптации в поликультурной среде, требует ее пересмотра [139]. В условиях нового тысячелетия, когда изменения во всех сферах жизни ускоряются в геометрической прогрессии, речь не может идти о развитии коммуникативно-языковой компетенции для узкопрофильных целей.

В эпоху «глобальной коммуникации» следует говорить о коммуникативной компетенции для международного

общения. Это не предполагает только адаптацию в стране изучаемого языка, куда будущий специалист, возможно, никогда не попадет. Скорее, следует иметь в виду многочисленные возможности взаимодействия и общения на «третьей» стороне, где сталкиваются профессиональные, социальные, политические и другие интересы широкого круга людей, представляющих различные социокультурные наследия, например, деловые переговоры, стажировки, обмен профессиональным и культурным опытом, международные симпозиумы, конференции. Подготовка к такому рода общению требует владения множеством коммуникативных стратегий. Поэтому понятие «коммуникативная компетенция» с точки зрения теории обучения и изучения языка [186] необходимо пересмотреть с точки зрения изучения английского языка для международного общения [87,106].

Д. Хаймс подчеркивает, что существуют правила использования языка, без знания которых грамматические правила будут бесполезны [186]. Нормы, принятые в одной стране, могут быть совершенно неприемлемыми в другой. Следовательно, принимая во внимание непредсказуемость контекстных ситуаций, в которых нашим выпускникам придется использовать английский язык, становится абсолютно ясным, что обучение языку, который может быть использован в ограниченных ситуациях в стране изучаемого языка, становится совершенно неприемлемым. Что составляет приемлемость для международного общения, не может быть сведено к рамкам одной языковой культуры [63,69,127,134,184]. Однако единой, глобальной языковой культуры пока что не существует.

Тем не менее, основная функция языка – это обеспечение взаимодействия и общения, а приобретение лингвистических знаний остается наиболее существенной частью изучения любого языка. «Язык – это часть идентичности того, кто способен его использовать», а компетенция отражает степень «владения языком» [110,111]. В то же время, анализ современных публикаций по методологии обучения иностранным языкам показывает, что в научных трудах наблюдается путаница и некорректность в употреблении понятия «коммуникативная компетенция». Некоторые ученые (А. Зернецкая) трактуют компоненты коммуникативной компетенции как отдельно, автономно существующие – компетенция письма, компетенция чтения, компетенция аудирования и компетенция говорения на том основании, что для их реализации задействованы различные виды речевой деятельности. Не берется во внимание, что материалом для всех действий служит язык и мыслительные операции. Более того, исключается цель как основной компонент коммуникации. Нет четкого единства в понимании «компетенции», «умений» и «навыков», понятия системностного и индивидуального, личностного характера компетентности.

Таким образом, исходя из данного нами определения понятию «компетенция», теоретического анализа концепции «коммуникативная компетенция», ее структурно-содержательного характера, а также в соответствии с профессиональной ориентацией молодых специалистов и внешними предъявляемыми требованиями, можно сформулировать определение понятия коммуникативно-языковой компетенции. Коммуникативно-языковая компетенция – это интегрированная личностная система межкультурных вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, обусловленных лингвистически-коммуникативными знаниями, способностями, профессиональными умениями, навыками, витагенным опытом, отношениями и определёнными свойствами личности для

достижения коммуникативных целей и (взаимо)понимания в ситуациях опосредованного и непосредственного общения.

Такой взгляд на коммуникативно-языковую компетенцию, с точки зрения автора, позволит обосновать ее компонентное содержание - набор основных и специальных (функционально-ориентированных) компетенций, необходимых молодому специалисту в будущем, определить содержание образовательного процесса и обеспечить условия его реализации с учетом личностно-ориентированного, системного подхода.

Теперь, когда мы определили понятие «коммуникативно-языковой компетенции», необходимо выбрать и обосновать ее компонентное содержание, чтобы иметь ясное представление чему учить, какие знания, навыки, умения, человеческие качества будут необходимы молодому специалисту в XXI веке.

Состав ключевых/основных компетенций, предлагаемый разными авторами, отличается весьма заметно не только в структурном, содержательном, но и в концептуальном плане. Называют разное количество ключевых/основных компетенций (Н. Бибик, Ф. Вайнерт, И. Зимняя, В. Краевский, О. Овчарук, Д. Райхен, А. Савченко, А. Хуторской и др.), что связано со сложностью, недостаточной разработанностью проблемы. Причем, как отмечает Н. Бибик, «наибольшие трудности состоят в поиске единой теоретической основы для их выделения» [2:48].

Некоторые авторы определяют эти компетенции как «базисные» (Д. Изаренков, А. Новиков, Н. Обозов и др.) и относят к ним владение «сквозными» умениями – работа с компьютером, пользование базами и банками данных, знание и понимание экологии, экономики и бизнеса, финансовые знания, коммерческая смекалка, умение переноса технологий из одних областей в другие, правовые знания, умение презентации технологий и продукции, знание иностранных языков, санитарно-медицинские знания, знание принципов «обеспечения безопасности жизнедеятельности», знание

принципов существования в условиях конкуренции, психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и другие [80,143].

Другие авторы используют понятие «базовые навыки» (В. Байденко, Б. Оскарссон и др.) и относят к ним «личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражаются в различных формах и многообразных рабочих ситуациях, а также в социальной жизни». В перечень базовых навыков авторы включают коммуникативные навыки и способности, творчество, способность к креативному мышлению, приспособляемость, способность работать в команде, способность работать самостоятельно, самосознание и самооценка [11, 147].

В ходе программы DeSeCo были установлены нормативные, определяющие концептуальные критерии для идентификации основных компетенций, необходимых для эффективного участия каждого молодого человека в демократическом обществе, и для того, чтобы эффективное общение молодых специалистов способствовало развитию и интеграции образования, науки, культуры и консолидации всего сообщества [144].

Таким образом, на основе анализа внешних требований, предъявляемых рынком труда, междисциплинарной перспективы образования, а также приоритетов потребностей самих студентов, следующие шесть компетенций были определены нами, как потенциально значимые для будущей самореализации каждого студента и была выстроена комплексная система основных и специальных (функционально-ориентированных) компетенций (рис. 1.6.).

Внутри каждого вида компетенции нами выделены определенные составляющие группы умений (включающие знания и способности), без которых тот или иной вид компетенции не может быть реализован. Эти

группы по характеру основополагающих элементов определили содержание основных и специальных (функционально-ориентированных) компетенций.



Рис. 1.6. Компонентное содержание коммуникативно-языковой компетенции

Основные компетенции, как необходимые для каждого молодого человека, обеспечивают возможность эффективного участия и самосовершенствования во множестве учебных контекстов, профессиональных и социальных областей, способствуют реализации учебного потенциала личности, то есть ведут к высоко значимым личностным и социальным результатам образования. Эти компетенции являются инструментальными при решении сложных задач и выполнении важных требований в широком спектре учебных, профессиональных и социальных контекстов [144].

Автономная компетенция – это интегрированная личностная система знаний (включая профессиональные и лингвистические знания, умения, способности), а также когнитивных навыков и стратегий производить с этими

знаниями когнитивные действия обработки информации для адаптации и трансформации/модификации знаний, выработки своих собственных знаний, суждений. Автономная компетенция включает две центральных взаимосвязанных идеи:

- развитие идентичности на основе приобретаемых социолингвистических знаний и развитие индивидуальности, самоидентичности на основе интеллектуализации, приобретении профессионально-ориентированных знаний, когнитивных навыков, стратегий, практических навыков, умений;
- проявление ментальной автономии/самостоятельности как активного и рефлексивного отношения к жизни, к организации своей учебной деятельности, к выполнению исследовательской деятельности, самостоятельных работ, к принятию решений, выбору поступка/действий на основе выработки социальных и поведенческих норм – позитивного отношения, мышления, эмоций, ценностных приоритетов, мотиваций.

Автономность индивида является сегодня одной из главных черт современности, демократичности и индивидуализации. Автономность не означает функционирования в социальной изоляции. Наоборот, тщательный анализ и рефлексия поведенческих норм и взаимоотношений является неотъемлемой частью индивидуального роста и зрелой идентичности.

Для этого необходимы следующие умения: брать ответственность за свои поступки, за принятие собственных решений, отстаивать свои права и интересы, достойно представлять себя в учебном процессе как члена команды,

выстраивать свою учебную траекторию (включая непрерывное образование), осуществлять контроль за своим совершенствованием, управлять своим временем, жизненными обстоятельствами, создавать себе условия для учебы, работы, вырабатывать свой ритм, персонифицировать свою деятельность, инициировать взаимодействие со своим физическим и социальным окружением, то есть играть активную роль в конструировании своих знаний, формировании своего окружения и своей собственной жизни.

Поскольку знания, умения, навыки и стратегии не даются в готовом виде, а конструируются и развиваются в деятельности через общение, следовательно, первой необходимой предпосылкой для этого является диалог. Диалог, в свою очередь, не является ни полностью публичным, ни исключительно личным, а выражается как «интерсубъективно установленная социальная реальность»[1].

Г. Лайт и Р. Кокс добавляют, что «использование языка в речи является деятельностью или формой жизни» [100]. Центральным фактором в деятельности обучения и учения в высшем образовании является человеческое общение, то есть упражнения в знаниях и коммуникации (языковом общении) в специфических академических социальных ситуациях [100]. Поэтому следующей основной коммуникативно-языковой компетенцией была определена интерактивная компетенция.

Интерактивная компетенция – это интегрированная личностная система знаний и умений (взаимо)действия, а также вербальных и невербальных стратегий, используемых для достижения (взаимо)понимания, обусловленных

адекватным восприятием дискурса или его продуцированием в ситуациях непосредственного или опосредованного общения.

Интерактивная компетенция предполагает эффективное использование инструментов общения и личных ресурсов – в первую очередь, английского языка, а также знаний, стратегий, законов, информации, новых технологий в соответствии с требованиями современного общества к решению бытовых и профессиональных задач. Эффективное использование английского языка как инструмента общения индивида для активного диалога со своей окружающей средой, подразумевает не просто владение языком, но и осознание того, как его применение может повлиять на способы нашего взаимодействия с окружением. В основе этого лежит идея о том, как мы формируем осознание нашего мира, как мы становимся компетентными через взаимодействие с ним и как мы справляемся с изменениями и трансформацией, происходящими в нас. Мы контактируем с миром через наши когнитивные, интерактивные и физические инструменты общения. Эти контакты формируют наше осознание мира и компетенцию общения.

Для этого необходимы следующие умения: использовать английский язык, стратегии и информацию для эффективного и рефлексивного (международного) общения в различных формах (письменной и устной), управлять знаниями и информацией для достижения своей цели и использовать их как основу для понимания и осознания своего выбора, для формирования мнения, принятия решений и совершения осознанных поступков; через общение развивать свои знания и потенциал, способствующие

развитию идентичности и, в конечном итоге, самореализации.

В широком смысле, рефлексивный, компетентный профессионал – это практик, критически использующий знания и язык как социальная личность. Это находит отражение в социальной природе общения (коммуникации) и социальной природе личности. С этой точки зрения деятельность «обучение-учение» в высшем образовании может рассматриваться как социальное общение через практику использования языка. Наше понимание того, как мы общаемся, во многом обусловлено пониманием наших социальных взаимоотношений и самих себя в этих отношениях. Поэтому социальная/социолингвистическая компетенция рассматривается как необходимая для каждого.

Социальная/социолингвистическая компетенция – это интегрированная личностная система знаний о поликультурной глобальной среде, практических навыков и умений межкультурного общения, вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, обусловленных лингвистически-коммуникативными знаниями, способностями, опытом, личностными свойствами и обеспечивающих успешную адаптацию и эффективное общение в поликультурном обществе.

Социальные взаимоотношения важны для осознания своей «самости», идентичности, социальной значимости. В свете современных требований, молодой человек должен быть способен формировать, входить в состав и эффективно функционировать в многочисленных, сложных и социально гетерогенных группах. Социальная/социолингвистическая компетенция предполагает развитие и становление

социальной зрелой личности, развитие и расширение идентичности, поскольку проживание и социализация в поликультурных, мобильных обществах требуют умения эффективно общаться и взаимодействовать с людьми, которые не обязательно разделяют один и тот же язык, ту же историю, культуру, религию.

Для этого необходимы следующие умения: устанавливать хорошие взаимные контакты, что позволяет индивиду инициировать, поддерживать и управлять личными, близкими отношениями; умение сотрудничать, что позволяет людям работать вместе над общей задачей, целью, накапливая свой социальный капитал в виде базовых составляющих – терпимость, эмпатия, ответственность, лидерские качества, позитивное мышление и положительный взгляд на мир, позитивное видение реальности; умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации, рассматривая конфликт как аспект, свойственный человеческим отношениям, умение управлять им в позитивной манере, способность к компромиссам.

Основные компетенции являются многофункциональными и имеют междисциплинарную направленность, интегрируя знания множества академических дисциплин. Они важны, но недостаточны в свете комплексности сегодняшних требований и вызовов жизни, так как их проявление наблюдается во всех областях жизнедеятельности человека - в области образования, в профессиональной деятельности, в политической сфере, в семье.

Многие ученые, эксперты соглашаются, что эффективное и ответственное участие в современном мире требует развития более высокого интеллектуального уровня сложности, который подразумевает наличие

критического мышления и рефлексивного, целостного подхода к жизни со стороны молодого человека, а также умения эффективного международного общения [88]. Для реализации своих коммуникативных намерений в международном общении, коммуникатор интегрирует свои основные компетенции, общие умения с более специфическими, лингвистическими компетенциями. Поэтому специальные (функционально-ориентированные) компетенции служат в качестве личных ресурсов, «поддерживающих конструкций» для основных компетенций с целью успешного функционирования в специфических поликультурных контекстах образовательных, профессиональных и других социальных ситуаций.

Лингвистическая компетенция – это интегрированная личностная система лингвистических знаний и умений, а также когнитивных стратегий и навыков производить с этими знаниями определенные действия для адекватного восприятия или продуцирования правильных формо-смысловых функциональных структур (кодов) речевой деятельности в устной или письменной форме [145].

Лингвистическая компетенция предполагает активизацию совокупности всех приобретенных и хранящихся в памяти лингвистических знаний для их воспроизведения в определенном контексте и определяется большинством ученых как знание и способность практически использовать все формальные ресурсы, с помощью которых точно формулируются и структурируются смысловые высказывания. Поэтому лингвистическая компетенция включает в себя лексическую компетенцию, грамматическую компетенцию, семантическую компетенцию, фонологическую компетенцию и орфографическую компетенцию.

Лексическая компетенция предполагает знание языкового вокабуляра, включающего общую и

профессиональную лексику, а также умение использовать и распознавать лексические и грамматические элементы при восприятии или продуцировании высказываний. Учащийся, не владеющий достаточным объемом лексических знаний и умений производить с этими знаниями когнитивные действия, не сможет ни адекватно воспринять смысловой текст, ни точно продуцировать высказывания в устной или письменной форме.

Лексические элементы включают в себя устоявшиеся выражения, состоящие из нескольких слов и составляющие единую смысловую единицу (формы приветствия, обращения, пословицы и поговорки, идиоматические выражения, устоявшиеся метафоры, сравнения, глагольные фразы, сложные предлоги, устоявшиеся словосочетания). Они также включают полисемантику отдельных слов, а также частей речи (существительное, глагол, прилагательное, причастие).

Грамматические элементы включают в себя артикли, количественные определители, указательные и личные местоимения, вопросительные слова, относительные и притяжательные местоимения, предлоги, вспомогательные и модальные глаголы, союзы, частицы.

Грамматическая компетенция предполагает знание и умение использовать систему грамматических принципов, на основе которых языковые элементы организуются и связываются в смысловые предложения. Это способность распознавать, понимать и продуцировать буквальный смысл высказываний на основе правил морфологии, синтаксиса, грамматической семантики предложений и фонологии.

Грамматическая компетенция предполагает умение организации элементов (морфем, аффиксов, слов); категорий

(число, падеж, род, конкретность/абстрактность, исчисляемость/неисчисляемость, активный или пассивный залог, настоящее/прошедшее/будущее время, продолжающийся/ совершенный аспект); классов (существительные, глаголы, прилагательные, причастия, грамматические элементы); структур (простые, составные и сложные слова, правильные и неправильные формы глаголов, существительные и глагольные фразы, главные/подчиненные/согласованные предложения). Умение построения грамматически правильных предложений с целью передачи смысла является главным аспектом коммуникативной компетенции.

Семантическая компетенция предполагает знание и умение распознавать и организовывать передачу смысла. В лексическом значении – это передача смысла слов, включая их коннотационную нагрузку, соответствие слов общему контексту, синонимов/антонимов, одинаковых по звучанию слов и так далее. В грамматическом отношении – это передача смысла грамматических элементов. В прагматическом отношении – это передача смысла через логическую связность предложений.

Фонологическая компетенция предполагает умение распознавать и продуцировать отчетливые, смысловые звуки (фонемы), включая согласные и гласные, ассимиляцию звуков, фонетическую композицию слов и предложений, включая тон и интонации голоса, ритм, ударение и другие характеристики, несущие смысл.

Орфографическая компетенция предполагает знание и умение различать, воспринимать и продуцировать символы, из которых складываются письменные тексты (буквы в

печатной и курсивной форме, правописание слов, логографических знаков, правила пунктуации).

Стратегическая компетенция – это интегрированная личностная система знаний и умений решать (неожиданно возникшие) коммуникативные задачи, организовывать и целенаправленно регулировать линию коммуникативных вербальных и невербальных действий, избранных для достижения коммуникативных целей в конкретном контексте и определенных условиях. Особенно это важно при недостаточности лингвистических и социокультурных знаний.

Прагматическая компетенция – это личностная система знаний принципов согласно которым высказывания структурируются, организуются и составляются в связную речь (тематически, логически, стилистически) – дискурсивная компетенция; используются в устной и письменной форме для выполнения определенной коммуникативной функции в зависимости от цели (спросить информацию, совет, выразить интерес, просьбу, благодарность, отношение) - функциональная компетенция; используются в интерактивной коммуникации в виде структурированной очередности (вопрос – ответ; утверждение – согласие/несогласие; просьба, предложение, извинение – принятие/непринятие; приветствие – ответ) – проектировочная компетенция.

Таким образом, проведенный теоретический анализ литературы и научных источников в аспекте исследуемой проблемы, а также анализ структурно-компонентного содержания коммуникативно-языковой компетенции, ее роли и места в жизни молодых специалистов и становлении их как

социально зрелой личности позволяет сделать вывод, что ее формирование требует комплекса определенных педагогических условий для повышения эффективности процесса, а именно:

- организации аутентичной развивающей языковой среды на основе междисциплинарного синтеза академических дисциплин, что будет способствовать освоению языка в соответствии с международными нормами и стандартами, а также обеспечивать достижение общей цели образования;
- наличия компетентностно-ориентированной модульной программы, нацеленной на формирование коммуникативно-языковой компетенции;
- обеспечения дидактических инструментов для координации и управления формированием коммуникативно-языковой компетенции, чтобы процесс для студентов был понятным, открытым, целенаправленным, значимым и способствовал повышению их мотивации к изучению английского языка.

Выводы по первой главе

Мы рассмотрели проблему формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов на основе системного подхода при изучении иностранного языка. В соответствии с выдвинутыми в диссертационном исследовании задачами, на основе теоретического анализа литературы и научных работ по исследуемому вопросу, было выработано и дано определение понятия «образовательная система» - как целенаправленно организованное единство интерактивных компонентов с постоянными обратными связями, которое предполагает появление новых интегрированных эмерджентных качеств в процессе интеллектуализации.

На основе системного подхода разработана модель организации и интеллектуального управления образовательной системой, а также рассмотрен образовательный процесс как развивающая личность система; выявлена взаимосвязь и взаимообусловленность обозначенных педагогических категорий. Модель динамического развития интеллектуальной системы личности представлена как информационно-развивающаяся система.

На основе теоретического анализа литературы и научных источников в аспекте исследуемой проблемы, а также, принимая во внимание образовательные цели, внешние требования, индивидуальные характеристики, контекст, как неотъемлемый элемент, исследована сущность и дано определение феноменам «компетенция» - как объективная характеристика и «компетентность» - как личностное субъективное свойство, что позволило разработать универсальную структурно-содержательную модель компетенции и представить механизмы ее развития.

Теоретический анализ концепции «коммуникативно-языковая компетенция» и ее структурно-содержательного характера, а также учет

профессиональной ориентированности молодых специалистов и внешних предъявляемых требований, позволили раскрыть сущность понятия «коммуникативно-языковая компетенция», определить ее место и роль в становлении социально зрелой личности будущего специалиста. Коммуникативно-языковая компетенция – это интегрированная личностная система межкультурных вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, обусловленных лингвистически-коммуникативными знаниями, способностями, профессиональными умениями, навыками, витагенным опытом, отношениями и определёнными свойствами личности для достижения коммуникативных целей и (взаимо)понимания в ситуациях опосредованного и непосредственного общения.

Такой взгляд на коммуникативно-языковую компетенцию позволил обосновать ее компонентное содержание - набор основных и специальных (функционально-ориентированных) компетенций, необходимых молодому специалисту в будущем, а также определить комплекс педагогических условий, оказывающих содействие в повышении эффективности ее формирования. Определение и обоснование основных и функционально-ориентированных компетенций, необходимых молодому специалисту для достижения профессиональных перспектив и успешной адаптации в межкультурном информационном пространстве, во многом обуславливает цели образования по иностранному языку, его содержание и условия его реализации.

В профессиональной подготовке студентов в условиях высшего учебного заведения системный подход к освоению английского языка позволяет наиболее эффективно применить все элементы образовательного процесса и дает возможность управлять человеческими ресурсами, интеллектуальными и временными ресурсами для достижения максимально эффективных результатов в развитии коммуникативно-языковой компетенции студентов и развитии их профессиональных и личностных качеств.

Включение компонента управления в систему высшего образования отражает чрезвычайно важную черту современности. Функция эффективного интеллектуального управления является решающей в системе высшего образования, ставшей предметом пристального внимания общественности и центром модернизации всего общества. Отсюда важность разработки модели структурной организации и управления образовательной системой.

ГЛАВА 2

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

2.1. Формирование коммуникативно-языковой компетенции студентов на основе системного подхода

Для проверки нашей гипотезы развития коммуникативно-языковой компетенции в реальном учебном процессе была разработана программа исследования, включающая три этапа (2004/2005 академический год, 2005/2006 академический год, 2006/2007 академический год) с определенными задачами на каждом из них.

Включенный эксперимент проводился в целевых студенческих группах на отделениях Менеджмента, Туризма и Информационных систем в Институте Менеджмента Информационных систем города Риги (Латвия). Общее количество студентов, охваченных экспериментом, составило 255 человек. Исследование проводилось на основе включенного критериально-ориентированного TOEIC теста (Тест по английскому языку для международного общения) в течение трех лет (2004-2007). Общее количество контактного учебного времени составило 160 часов.

В целях получения достоверных эмпирических данных принципиально важным для нас было выделение основы образовательного процесса развития коммуникативно-языковой компетенции, обеспечивающей ему качественную определенность. Ею явилась коммуникативно-языковая деятельность преподавателя и студентов, поскольку в её процессе в силу её сущностных свойств происходит реализация потенциальных возможностей участников деятельности, включая их общие интеллектуальные ресурсы, преобразование

и развитие личности, отношений, взглядов, ценностей, мотиваций, культуры [212].

Системный подход предполагает деятельностно-ориентированное преподавание-учение английского языка, поскольку язык должен не просто изучаться, а практиковаться и осваиваться через опыт применения в различных ситуациях и контекстах.

Поэтому чрезвычайно важным было также выявление структуры коммуниктивно-языковой деятельности, что позволило определить механизмы саморегуляции коммуниктивно-языковой деятельности студентов. Для этого была разработана модель процесса формирования коммуниктивно-языковой компетенции в процессе коммуниктивно-языковой деятельности, как единства содержательной и процессуальной сторон обучения [107,210]. В основу модели легла модель учебно-познавательной деятельности, разработанная З. Чехловой (рис. 2.1.).

Процесс формирования коммуниктивно-языковой компетенции

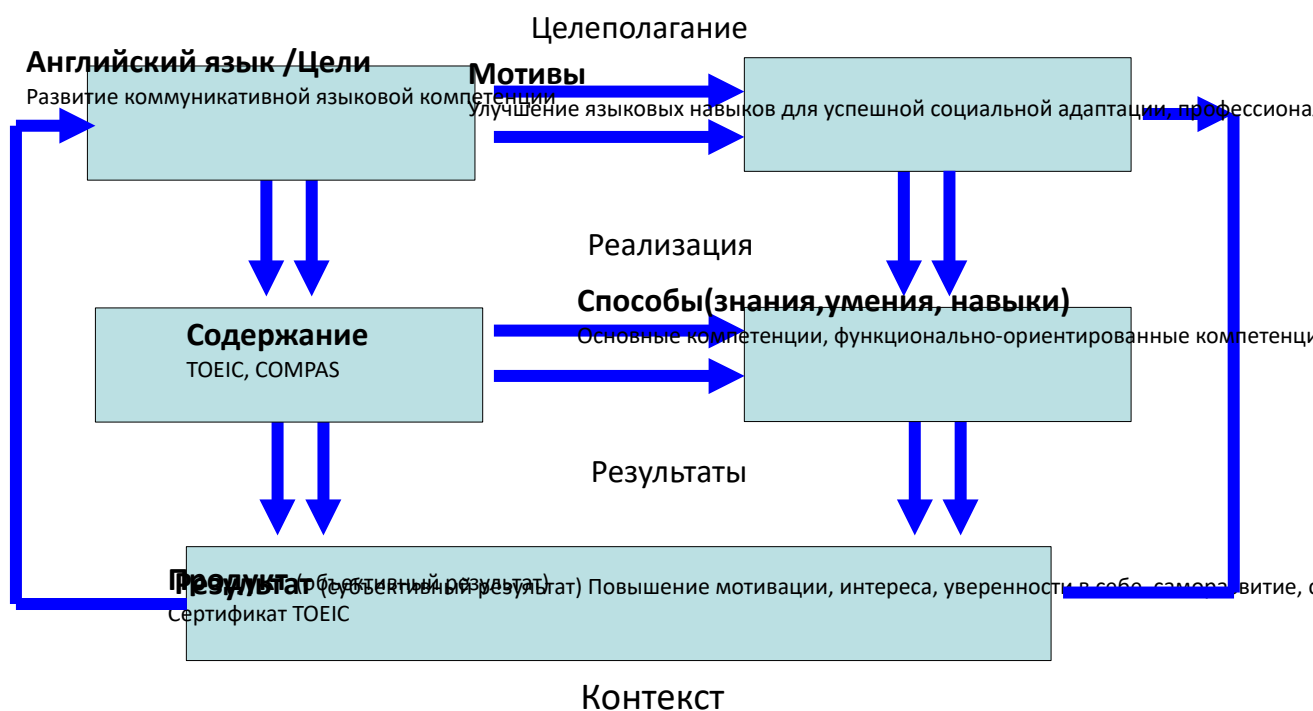


Рис. 2.1. Процесс формирования коммуниктивно-языковой компетенции

При разработке модели функциональной структуры процесса формирования коммуникативно-языковой компетенции мы исходили из основных характеристик системы: целостности, структурности, иерархичности, взаимодействия со средой, множественности описания, а также основывались на представлении о цикличности процесса, как его общей закономерности, ритмичности как обобщающего понятия диалектической устойчивости, изменчивости и развития.

Педагогическое значение функциональной структуры процесса формирования коммуникативно-языковой компетенции через коммуникативно-языковую деятельность состоит в том, что она раскрывает сложность процесса через выделение многообразия связей между компонентами, определяет развитие коммуникативно-языковой компетенции во времени и пространстве. Разработка этих связей даёт возможность определить пути совершенствования образовательного процесса, обеспечить заданное целью/желательным результатом функционирование системы, характер коммуникативной деятельности преподавателя и студентов, адекватный поставленной цели.

Выявление многообразия связей в структуре этого процесса способствует наиболее полному использованию образовательных возможностей и позволяет понять, что только целенаправленное изменение всей структуры связей в системе обучения будет обеспечивать эффективность реализации педагогической идеи. Определение структуры процесса формирования коммуникативной компетенции обеспечивает ясную постановку образовательных целей и задач, разрешение которых возможно лишь с разработкой функциональной структуры процесса формирования коммуникативно-языковой компетенции.

Теоретическим основанием для педагогической разработки функциональной структуры процесса формирования коммуникативно-языковой компетенции явилось учение П. Анохина о функциональной системе, прежде всего о функциональной системе целостного поведенческого

акта, а также структурно-функциональная теория учения, созданная И. Лингартом. Следуя этим теориям [5,107], на основе структуры процесса формирования коммуникативно-языковой компетенции мы сделали вывод, что функциональной единицей образовательного процесса можно считать цикл коммуникативно-языковой деятельности как законченный поведенческий акт.

Таким образом, цикл коммуникативно-языковой деятельности рассматриваем как единицу образовательного процесса, что позволяет принять её и за единицу педагогического исследования, и педагогического анализа формирования коммуникативно-языковой компетенции.

Целостный акт коммуникативно-языковой деятельности представлен взаимосвязью объективных и субъективных компонентов. Контекст-предмет-цель-содержание-продукт выступают объективными компонентами коммуникативно-языковой деятельности; мотивы-способы-результат являются субъективными компонентами. Однако в функциональной структуре цель выступает и как субъективный компонент, если рассматривать содержательный аспект коммуникативно-языковой деятельности, где цель является выражением субъекта выполнения коммуникативной задачи. Как субъективный компонент она взаимосвязана с объективным компонентом – содержанием.

Цикл коммуникативно-языковой деятельности – это естественная и универсальная единица взаимодействия человека с окружающим миром. Именно поэтому она может выступать как единица педагогического исследования формирования коммуникативно-языковой компетенции и формирования личности молодого специалиста.

Как единица образовательного процесса и педагогического исследования цикл коммуникативно-языковой деятельности удовлетворяет ряду важных требований:

1. Цикл представляет основное отношение «субъект – объект», отражающее существенную определенность коммуникативной деятельности.

2. Цикл коммуникативно-языковой деятельности является целостным, холистическим актом образовательного процесса от цели до результата, где особую роль играют обратные связи, что в итоге и определяет конечный результат.
3. Цикл коммуникативно-языковой деятельности представляет единство объективных и субъективных компонентов, что раскрывает возможности для совершенствования коммуникативной деятельности, формирования личности молодого специалиста в образовательном процессе, научно-педагогического анализа и объяснения этого процесса.
4. Цикл коммуникативно-языковой деятельности – это система, открытая для влияния окружающей среды.
5. Цикл коммуникативно-языковой деятельности представляет модель педагогической реальности, поскольку именно здесь находит выражение основное отношение образовательного процесса – взаимосвязь преподавания и учения.

Начало цикла характеризуется определенным уровнем коммуникативно-языковой компетенции студента для решения коммуникативных задач, а конец цикла отражает новый, более высокий уровень коммуникативно-языковой компетенции, который, в свою очередь, станет начальным уровнем для последующего нового цикла. Цикл коммуникативно-языковой деятельности может включать в себя единичный коммуникативно-языковой акт (выполнение единичной коммуникативной задачи), отдельное занятие или целый академический курс, в зависимости от образовательных целей.

За единицу цикла коммуникативно-языковой деятельности была принята смысловая языковая единица, которая качественно и количественно измеряема и которую Б. Блум определяет как «качественное обучение» [27]. Смысловая языковая единица может представлять собой отдельное слово (термин), словосочетание, идиоматическое выражение, грамматическую

структуру либо целое высказывание, в зависимости от функциональной направленности коммуникативной задачи.



Рис.2.2. Процесс формирования коммуникативно-языковой компетенции

Модель (Рис.2.2.) введения учебной информации в языковом контексте, включающем новые смысловые языковые концепты, имеет пять этапов:

1. Введение языкового контекста: процесс начинается с введения контекста, содержащего «новый» язык и новые смысловые единицы.
2. Раскрытие смысла/значения: на основе метода открытий преподаватель выясняет, в какой степени студенты способны распознать, понять и воспроизвести новые смысловые языковые единицы для того, чтобы в соответствии с этим организовать учебный процесс. Если студенты не могут воспроизвести новые для них смысловые концепты, идет переход к стадии объяснения. Если студенты способны воспроизвести новые ключевые понятия, но с небольшими ошибками, можно перейти сразу к практической стадии аккуратного репродуцирования и ликвидировать имеющиеся проблемы. Если студенты знакомы с вводимыми языковыми смысловыми единицами, но нуждаются в небольшой контролируемой практике, можно

сразу перейти к стадии креативной деятельности – переносу и использованию смысловых языковых структур в различных контекстах.

3. Кооперативное объяснение: на основе метода решения проблем студенты выясняют, при помощи каких языковых структур конструируется тот или иной смысл. Это стадия моделирования языка, совместного конструирования языковых единиц, приобретающих смысл.

4. Аккуратное репродуцирование: стадия воспроизведения и практической отработки определенного количества языковых моделей, несущих смысл. Особое внимание здесь уделяется тому, насколько аккуратно студенты конструируют языковые единицы и производят смысл.

5. Креативная практика: стадия, которая фактически является референтным изучением, когда студенты чувствуют уверенность, что смысл, форма и функция языковых смысловых единиц действительно ими поняты и могут осознанно продуцироваться и применяться в собственных высказываниях, касающихся различных тематических областей.

Модель цикла формирования коммуникативно-языковой компетенции отражает педагогически-методологическую основу коммуникативно-языковой деятельности, которая обеспечивает индивидуализацию личности через различные формы социализации в совместной деятельности. Идет процесс не только развития коммуникативно-языковой компетенции, но и различных видов мышления – логического, критического, творческого, стратегического, что чрезвычайно важно для формирования профессиональных и личностных качеств молодых специалистов, поскольку развивает способности самообразования, саморазвития, обеспечивая условия для непрерывного образования в течение всей жизни.

Исходя из этого, цикл можно рассматривать как целенаправленную, побуждаемую различными мотивами закономерную последовательность переработки «смысла/значения» на основе семантики контекстно-зависимых связей (то есть ассимиляцию, аккомодацию и адаптацию смысловых языковых единиц в когнитивных структурах и их практическое применение в

коммуникативно-языковой деятельности). Другими словами, цикл коммуникативно-языковой деятельности может рассматриваться как интерактивное конструирование (социального) смысла/значения единицы его функционирования. Конечный этап цикла отражает определенный уровень коммуникативно-языковой компетенции – способности конструировать грамматически правильные смысловые языковые единицы – выражения – в письменной или устной форме. Таким образом, организация когнитивных структур в каждом последующем цикле коммуникативной деятельности отличается от первоначальной её организации благодаря реструктуризации семантических связей в этих структурах. Под реструктуризацией мы понимаем реорганизацию знаний, изменений в когнитивных структурах учащихся на основе углубленного понимания и осознания дисциплины [104,105,106].

Действительно, если для начального этапа коммуникативно-языковой деятельности характерно формирование готовности студентов к решению познавательных и практических задач, то для конечного этапа центр тяжести перенесен на укрепление, приобретение студентами умений, навыков и стратегий, осмысление правил и способностей к переносу приобретенных знаний в другие контекстные ситуации и дисциплины (референтное учение). Это ведет к генерированию новых когнитивных стратегий и появлению новых личностных эмерджентных качеств у студентов, которые становятся условиями успешного освоения следующего цикла коммуникативно-языковой деятельности.

Каждый цикл – это новая системная организация более высокого уровня. Завершение одного цикла коммуникативно-языковой деятельности является одновременно созданием предпосылок для её очередного цикла, в котором взаимосвязь и взаимодейстериентация цели-мотивов-содержания-способов-результатов на изменившейся основе воспроизводится снова и снова на новом уровне. Вследствие этого развитие коммуникативно-языковой деятельности замыкается на самое себя и выступает как саморазвитие.

Таким образом, образовательный процесс, который носит циклический характер, имеет форму спирального плана, соответствующего системе гомеокинетического плато (Рис.2.3.) в общей теории систем [17,19,31].

Каждый цикл коммуникативно-языковой деятельности представляет собой целенаправленный процесс, в ходе которого человек решает коммуникативно-языковые проблемы как социальный агент, используя весь арсенал стратегий и компетенций, как общечеловеческих, так и коммуникативно-языковых, имеющихся в его распоряжении для достижения необходимых коммуникативных целей.

Планирование, организация и управление этими циклами деятельности участниками процесса ведет к развитию и преобразованию их компетенций. Этот процесс является осознанным и в начале цикла его участники осознают и предполагают ожидаемые результаты. Таким образом, лингводидактическая модель формирования коммуникативно-языковой компетенции с точки зрения системного подхода может быть представлена, как показано на Рис. 2.3.

Формирование коммуникативно-языковой компетенции происходит следующим образом: при усложнении коммуникативных задач, требующих соответствующего усложнения языковых конструкций и различных типов мышления (творческого, логического, системного, критического), на основе дифференциации и индивидуализации учебного процесса происходит реструктуризация содержания компонентов коммуникативно-языковой деятельности, характера их связей (Рис. 2.3., области В2-В3, В4-В5).

При этом структура коммуникативной деятельности изменяется, возникают новые качества системы, которые образуют новые связи, как между компонентами деятельности, так и в когнитивных структурах учащихся. Эти новые связи образуют более широкую семантическую сеть коммуникативно-языковой системы. Как результат реструктуризации семантических связей в когнитивных структурах и реструктуризации знаний в целом, возникает новая интеллектуальная система, более высокого уровня, с

новыми эмерджентными качествами и свойствами (уровни A1, A3, A5). Следует особо подчеркнуть, что сущность механизмов реструктуризации системы знаний можно передать лишь с помощью моделей, разработанных на основе системного подхода.

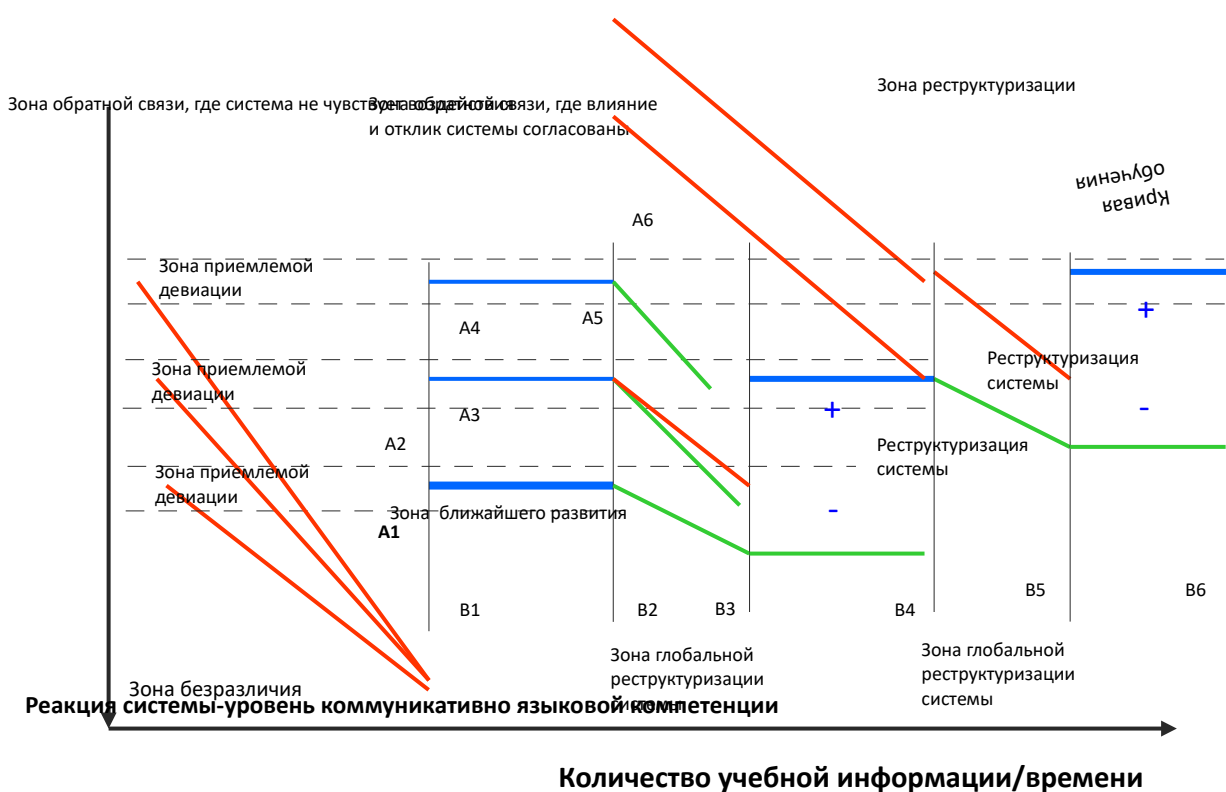


Рис. 2.3. Лингводидактическая модель формирования коммуниктивно-языковой компетенции с позиции системного подхода

Основной принцип этого когнитивного процесса заключается в обеспечении стабильности – состояния «плато» или баланса между ассимиляцией и аккомодацией языковой образовательной информации, которое Ж. Пиаже называл сбалансированностью [156].

Системный подход принимает во внимание уровень сложности языка управления образовательным процессом, уровень развития коммуниктивно-языковой компетенции студентов, а также объем учебной информации для достижения максимально эффективного результата в развитии коммуниктивно-языковой компетенции студентов. Поскольку ассимиляция,

аккомодация и адаптация языковой информации происходит как процесс, интеллектуальная система (включая каждого из участников образовательного процесса) в каждый момент своего существования испытывает состояние дисбаланса – гомеокинеза [19]. Уровень сложности языка интеллектуального управления (сообщения образовательной информации) является тем фактором, который обеспечивает относительную стабильность (состояние плато), сбалансированность между ассимиляцией и аккомодацией сообщаемой образовательной информации, что обеспечивает формирование коммуникативно-языковой компетенции в зоне ближайшего развития от начала образовательного процесса до его окончания.

Зоны В1-В2, В3-В4, В5-В6 являются зонами освоения новых знаний с обратными связями. Справа от В2 и В4 находятся области реструктуризации, где интеллектуальная система демонстрирует утрату своих предыдущих качеств и свойств на основе обретения новых. Эти новые качества – знания, умения, навыки, стратегии, компетенции – влекут «глобальную внутреннюю реструктуризацию» (зоны В2-В3, В4-В5) и трансформируют систему в качественно новое интеллектуальное состояние (качественно новый уровень формирования коммуникативно-языковой компетенции).

Другими словами, уровень сложности языка преподавателя, адекватный уровню восприятия и понимания студентами, является тем фактором, который удерживает систему в допустимых границах образовательного информационного плато (границы А1-А2; А3-А4; А5-А6 в зоне ближайшего развития, согласно Л. Выготскому). Это зона, где функциональные элементы образовательного процесса могут координироваться и меняться на любом этапе во избежание каких-либо отклонений результатов учебной деятельности от заранее определенных целевых результатов. Вербальная поддержка и помощь преподавателя, личные ресурсы и технические ресурсы служат в качестве «поддерживающих конструкций» [51,52].

Учебный курс может проходить в интенсивном режиме, в ограниченных временных рамках, обеспечивая быстрый переход с одного

уровня коммуникативной компетенции на другой. Такой курс предполагает быструю профессиональную подготовку специалиста для выполнения определенных узкопрофильных профессиональных задач и считается курсом английского языка для специальных (профессиональных) целей (А1 – А6)).

В педагогическом образовательном процессе высшего учебного заведения предполагается более экстенсивный курс, с гораздо расширенными временными рамками и значительно большим объёмом образовательной информации, а также с гораздо более далеко идущими образовательными целями (область глобальной реструктуризации В1-В6). Процесс предполагает не только формирование коммуникативно-языковой компетенции, но также развитие и становление социально зрелой личности.

Как результат глобальной реструктуризации на основе приобретенных знаний, студенты поднимаются на новый уровень коммуникативно-языковой компетенции и новую ступень общего интеллектуального уровня.

Процесс осуществляется на новом витке спирали (новом уровне гомеокинетического плато). Коммуникативно-языковая деятельность приобретает новые качества. Происходит образование новой системы коммуникативно-языковой деятельности более высокого уровня (от репродуктивного уровня к творческому). Связи между мотивами и способами становятся гармонично согласованными.

Практика показывает, что с изменением характера мотивов и способов, усиливается осознание социальной значимости развития коммуникативно-языковой компетенции, возрастает ответственность за свои действия, за результаты своей деятельности, за самообразование, а также формируется ответственное отношение к деятельности, позиция самосознания, появляются референтные способности в учении. Формируются профессионально значимые качества – способность к взаимодействию, к сотрудничеству, к установлению позитивных взаимных контактов, к нахождению конструктивных решений конфликтных ситуаций, к эмпатии, терпимости,

позитивному мышлению, принятию ответственных решений и эффективному общению.

Однако развитие способов эффективно лишь на основе адекватной мотивации. Поэтому необходимо активное развитие положительной мотивации.

Как показывает практика, в процессе преподавания-учения иностранного языка мотивация во многом обусловлена культурой взаимоотношений между преподавателем и студентами, а именно, уровнем сложности языка, который преподаватель выбирает для того, чтобы способствовать интерактивному конструированию знания, то есть семантического смысла/значения. Основополагающим фактором в совместном конструировании смысла является не столько содержание образовательной языковой информации, сколько сам процесс её передачи. Если между двумя системами (учебной группой и преподавателем, как интеллектуальной системой управления образовательным процессом) нет адекватного семантически-языкового контакта, то, как бы ни было богато и интересно содержание образовательной информации, она никогда не достигнет желаемого результата. Уровень коммуникативно-языковой компетенции учебной группы и уровень сложности языка подачи образовательной информации являются решающими факторами при выборе необходимого уровня контакта. Количество «нового» (незнакомого) языка также является важным для эффективности образовательного процесса.

Хорошо скоординированный языковой материал, согласно С. Крашену, должен содержать языковые структуры, которые уже знакомы учащимся, но также и такие, которые они прежде не слышали. Иными словами, английский язык преподавателя не должен быть настолько сложным, чтобы студенты не могли его понимать, но должен быть немного выше того уровня, который студенты могут практически использовать, чтобы побуждать их делать открытия в освоении языка и иметь уверенность в том, что изучение языка происходит.

В этом случае возможно говорить о структурной стабильности системы, поскольку с усложнением образовательной языковой информации семантические связи в когнитивных структурах и связи между компонентами коммуникативной деятельности становятся устойчивыми, прочными, хорошо организованными и упорядоченными. Это благоприятно сказывается на развитии коммуникативно-языковой компетенции студентов и их мотивации.

Нескоординированная подача языкового учебного материала выводит систему из зоны динамического развития и структурной стабильности, и в конечном итоге может привести к коллапсу освоения образовательной информации, а также к функциональному дисбалансу всей системы.

Причины нескоординированного интеллектуального управления (сообщения образовательной языковой информации) могут включать различные факторы: тихий голос преподавателя, который невозможно воспринять в большой аудитории, язык, изобилующий специфической терминологией, недоступной для понимания в силу несформированности семантических структур для её восприятия и конструирования смысла. В этом случае учения происходить не будет. Причиной может стать и чрезмерный объём образовательной информации в ограниченных рамках лекционного занятия, который физически невозможно освоить, либо безразличное отношение преподавателя к студентам – он просто «делает свою работу». Все эти и другие факторы негативно влияют на формирование коммуникативно-языковой компетенции и являются резко демотивирующими.

2.2. Показатель интеллектуальности системы и показатель эффективности обучения как дидактические инструменты

для формирования коммуникативно-языковой компетенции

Одним из показателей профессионализма преподавателя является его инструментарий. К дидактическим инструментам относим способы обучения (индивидуальный, парный, групповой, академический, поточный, массовый), методы обучения (объяснительно-иллюстративный, программированный, эвристический, проблемный, моделинговый), режим обучения (экстраактивный, активный, интраактивный, интерактивный). Сюда также входят этапы обучения (организационный, изучение нового материала, повторение, закрепление, контроль, коррекция), организационные формы (рассказ, беседа, лекция, семинар, практикум, лабораторная работа, экскурсия, опрос, зачет, экзамен, тест и т.д.), методики и технологии.

В качестве дидактических инструментов для координации и управления формированием коммуникативно-языковой компетенции системный анализ предлагает ряд показателей, отражающих сложность и интеллектуальность системы (отдельно взятого человека или социальной группы), которые являются чрезвычайно важными для организации, координирования и повышения эффективности педагогического процесса. Преподавателю эти показатели дают ясное представление о том, какой уровень сформированности коммуникативно-языковой компетенции имеют студенты и какого уровня сложности коммуникативно-языковые проблемы студенты готовы решать. Эти характеристики определяются обратной реакцией обучающейся системы (группы студентов) на сообщаемую ей информацию [17, 31].

Таким образом, показатель подготовленности студенческой аудитории к образовательному процессу сопоставим с показателем интеллектуальности в системном анализе. Отсюда возникает необходимость определить уровень интеллектуальности учебной группы до начала образовательного процесса (в нашем случае это диагностика уровня сформированности коммуникативно-языковой компетенции).

Показатель уровня интеллектуальности (Intelligence Level Indicator) включает три основных параметра:

1. Сложность системы по шкале Боулдинга [31] - В
2. Уровень коммуникативной компетенции студентов - С
3. Сложность языка интеллектуального управления/ментора - М

$$Intelligent\ Level\ Indicator = ILI = \sqrt{(B^2 + C^2 + M^2)} \quad (2.1)$$

Параметр В является фиксированной постоянной величиной и согласно шкале Боулдинга (В=1,2,3,4,5,6,7,8,9) может представлять натуральное число 7 в отношении индивида, либо натуральное число 8 в отношении социальной группы (учебной группы).

Параметр М может быть либо достаточно простым, либо довольно сложным. По аналогии с параметрами Боулдинга, М может представлять постоянное число, отражающее различные уровни сложности языка преподавателя/ментора (например, 1= уровень простых инструкций и объяснений в ходе занятия (Intermediate Level); 2= уровень решения проблем, логических рассуждений и умозаключений (Basic Working Proficiency Level); 3= уровень генерирования новых идей, референтного мышления, изучение ситуации (Advanced Working Proficiency Level) – согласно таблице уровней умений (TOEIC Can-Do Levels Table, Приложение Б).

Параметр С может быть рассчитан как логарифм количества запаса слов и объема лингвистических знаний студента, либо может соответствовать условному постоянному числу, отражающему уровень коммуникативно-языковой компетенции (аналогично М). Эта формула поддерживается различными критериально-ориентированными тестами языковых умений. Она может применяться как в начале академического курса, так и по его окончании. Она может также применяться в случае отклонений результатов от заранее намеченных целевых результатов достижений студентов. Показатель уровня интеллектуальности (ПУИ) применим как по отношению к отдельному индивиду, так и по отношению к учебной группе. Он включает

в себя не только уровень коммуникативно-языковой компетенции студентов, но и уровень сложности языка преподавателя – в этом его системность, важность и значимость.

Модель развития интеллектуальности обучающейся системы может быть представлена в виде расширения её интеллектуального пространства пропорционально развитию коммуникативно-языковой компетенции.

Наиболее важными параметрами для нас являются С и М, поскольку В это фиксированное постоянное число. Как видно из модели, по мере увеличения параметров С и М (уровня коммуникативно-языковой компетенции студентов и уровня сложности языка ментора) интеллектуальное пространство обучающейся системы расширяется (Рис. 2.4.).

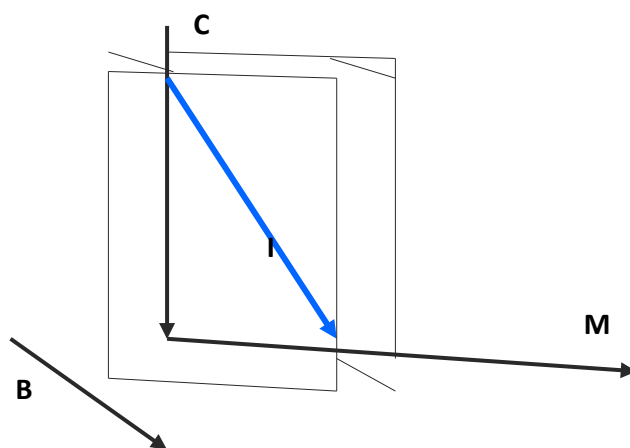


Рис. 2.4. Вектор развития интеллектуальности обучающейся системы (учебной группы)

Способ сообщения образовательной информации при этом является чрезвычайно важным. Как подчеркивал М. Полани, «человеческий опыт носит непрерывный характер, он не разделяется, а поэтому обучение формальным лингвистическим правилам требует от обучающего такого же искусства, как и применение любой другой технологии» [159].

Нет сомнения, что развитие памяти является очень важной составляющей образовательного процесса, однако запоминание информации

не может подменить собой понимания и осмысленного знания, так же как и не может являться надежным показателем интеллекта. Поэтому предложенный показатель уровня интеллектуальности принимает во внимание не только уровень коммуникативно-языковой компетенции студентов, но и уровень сложности языка преподавателя, доступный для понимания и восприятия, а также регулирующий параметр (В), отражающий индивида как интеллектуальную систему.

Успешное функционирование любой системы (включая образовательную) определяется её эффективностью. И здесь актуальность приобретает еще один показатель, характеризующий эффективность обучения – показатель эффективности обучения (ПЭО), который базируется на двух переменных величинах, поскольку любая учебная деятельность может рассматриваться с точки зрения времени, необходимого на обдумывание/осмысление задания учащимся и времени, необходимого на его выполнение. Время, необходимое на осмысление, предполагает прочтение или прослушивание самого задания и инструкций преподавателя по его выполнению. Время, необходимое на выполнение задания, фактически является реализацией найденного решения, техническим выполнением задания.

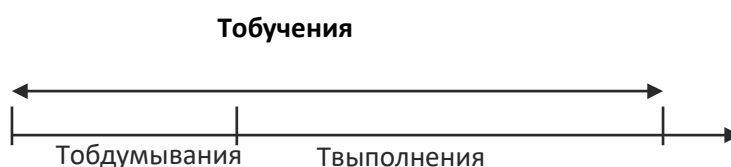


Рис. 2.5. Соотношение времени на обдумывание ко времени на выполнение задания: $T_{\text{обучения}} = T_{\text{обдумывания}} + T_{\text{выполнения}}$.

Показатель эффективности обучения:

$$TEI = \frac{T_{\text{обдумывания}}}{T_{\text{обдумывания}} + T_{\text{выполнения}}} = \frac{1}{1 + \frac{T_{\text{выполнения}}}{T_{\text{обдумывания}}}} = \frac{1}{1 + \tau} \quad , \quad (2.2)$$

$$\tau = \frac{T_{\text{выполнения}}}{T_{\text{обдумывания}}}$$

где

Формула с очевидностью показывает, что сокращение времени на выполнение задания ведет к увеличению показателя эффективности (см. типичное поведение показателя эффективности обучения на Рис. 2.6.). Как видно из графика, кривая эффективности устойчиво идет вверх по мере сокращения времени на выполнение задания. Однако было бы абсурдным сокращать это время бесконечно. Критическая точка отражает самый низкий показатель уровня эффективности обучения. Таким образом, важным моментом оптимизации образовательного процесса является определение оптимального объема образовательной информации в единицу времени для достижения максимальной эффективности обучения.

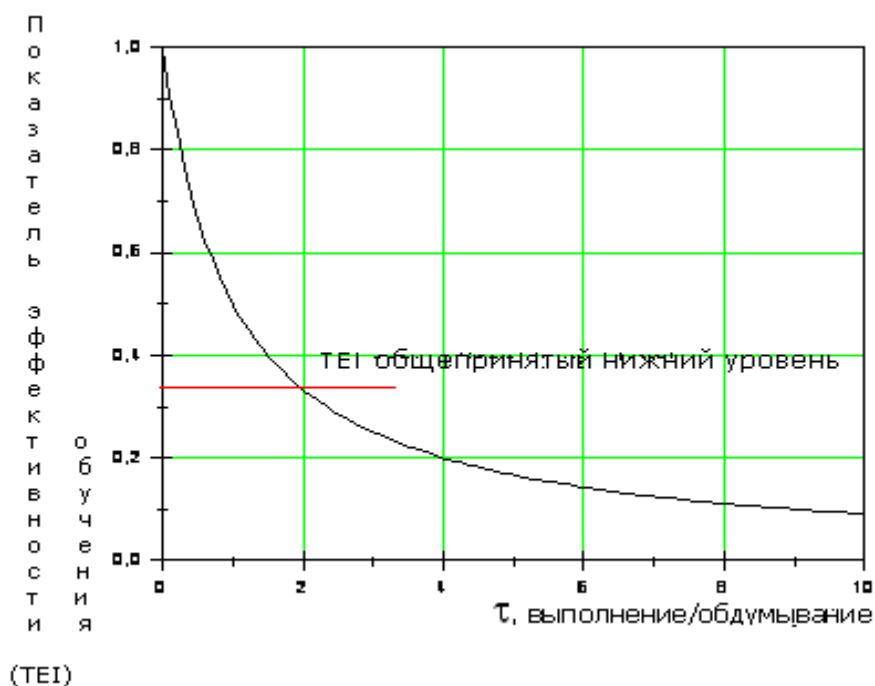


Рис. 2.6. Типичное поведение показателя эффективности обучения: зависимость показателя эффективности обучения (ТЕИ) от τ, где горизонтальная линия – условная граница ТЕИ снизу

Эмпирические исследования были проведены по анализу объема учебного материала для заключительного квалификационного экзамена по деловому английскому языку, в частности, в области профессионального вокабуляра. В соответствии с коэффициентом пропорциональности, мы

приняли 30 смысловых языковых единиц - за «1», 60 смысловых единиц – за «2», 90 смысловых единиц – за «3» и 120 смысловых единиц – за «4».

Таблица 2.1.

Распределение нормативного времени

Количество учебной информации	$T_{\text{обдумывания, мин.}}$	$T_{\text{выполнения, мин.}}$	TEI
1 (30)	5	25	0.165
2 (60)	10	20	0.33
3 (90)	15	15	0.50
4 (120)	20	10	0.67

30 мин. – $T_{\text{обучения}}$ – условно нормативное время на выполнение задания

Нормативное время, определенное критериально-ориентированным тестом, составляло 30 минут. С увеличением объема заданий время на обдумывание пропорционально увеличивалось. Был построен график ожидаемой эффективности обучения (Рис. 2.7.).

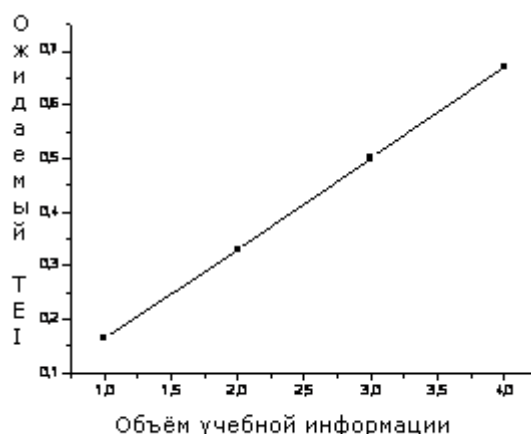


Рис. 2.7. Ожидаемый показатель эффективности обучения TEI в зависимости от объема учебной информации

Четыре группы студентов по 10 человек в каждой были сформированы и получили задания. Таблицы внизу показывают эмпирические результаты, продемонстрированные студентами. Прочерки (-) в разделах «время на выполнение» в третьей и четвертой секциях указывают на то, что результат не был засчитан. Задание было выполнено студентом либо менее чем на 70%, либо времени было недостаточно для выполнения задания, либо какие-то другие причины не позволили справиться с заданием.

Таблица 2.2.

Анализ условного выполнения задания

Условное количество учебной информации: 1				Условное количество учебной информации: 2			
Код студента	Т _{обдум,} мин.	Т _{вып.,} мин.	Личный ТЕІ	Код студента	Т _{обдум,} мин.	Т _{вып.,} мин.	Личный ТЕІ
1	5	10	0.33	1	10	15	0.4
2	5	15	0.25	2	10	15	0.4
3	5	8	0.385	3	10	10	0.5
4	5	12	0.295	4	10	15	0.4
5	5	15	0.25	5	10	18	0.357
6	5	15	0.25	6	10	20	0.3
7	5	10	0.33	7	10	20	0.3
8	5	20	0.2	8	10	25	0.28
9	5	20	0.2	9	10	25	0.28
10	5	20	0.2	10	10	20	0,3
Среднее			0.269				0.3517
Условное количество учебной информации: 3				Условное количество учебной информации: 4			
Код студента	Т _{обдум,} мин.	Т _{вып.,} мин.	Личный ТЕІ	Код студента	Т _{обдум,} мин.	Т _{вып.,} мин.	Личный ТЕІ
1	15	20	0.43	1	20	10	0.67
2	15	15	0.5	2	20	15	0.57
3	15	28	0.34	3	20	20	0.50
4	15	20	0.43	4	20	20	0.50
5	15	25	0.375	5	20	35	0.36
6	15	30	0.3	6	20	-	0
7	15	25	0.375	7	20	-	0
8	15	-	0	8	20	40	0.33
9	15	30	0.3	9	20	35	0.36
10	15	-	0	10	20	-	0
Среднее			0.305				0.329

На основе эмпирических данных был построен график и совмещен с графиком ожидаемой эффективности обучения (Рис. 2.8.).

Точка пересечения графиков показывает, что в заданное нормативное время оптимальный эффективный объем смысловых языковых единиц для максимальной эффективности учебного процесса составит 60 – 65 единиц. Этот параметр был соблюден при разработке экзаменационных материалов по деловому английскому языку. Результаты экзамена были различными,

однако не было ни одного случая незасчитанного результата, то есть студентов, не справившихся с заданием в силу нехватки времени.

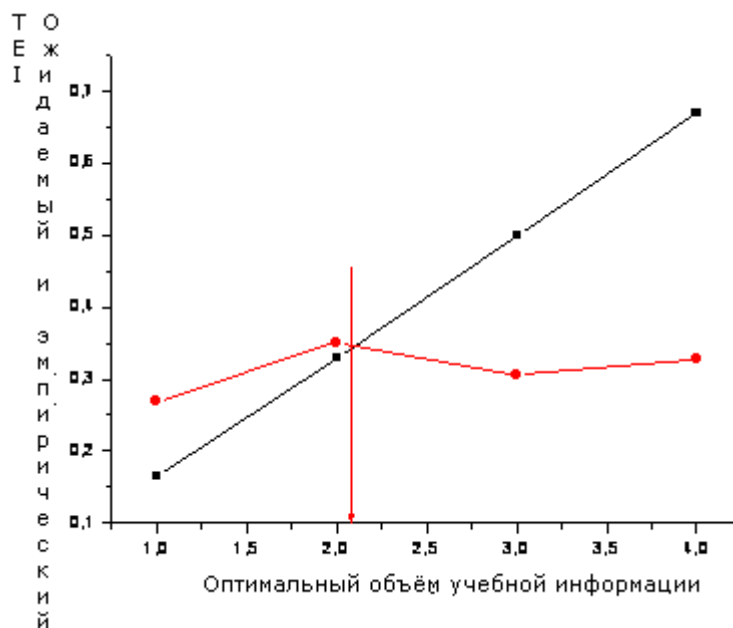


Рис. 2.8. Определение оптимального объема учебной информации

Эмпирические данные доказывают, что результаты, демонстрируемые студентами, зависят как от времени на осмысление задания, так и от времени на его выполнение. Эти данные получили своё подтверждение при анализе содержания экзаменационных материалов. Они послужили основой при разработке компетентностно-ориентированной модульной программы КОМПАС для формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов экспериментальной группы. Предложенный показатель эффективности обучения (ПЭО-ТЕИ) может быть адресован любому учебному направлению.

Объём образовательной информации и распределение учебного времени также являются важнейшими факторами оптимизации, интенсификации и повышения эффективности учебного процесса. Один из приемов интенсификации обучения является использование приемов уплотнения занятий по иностранному языку, что дает возможность увеличить долю индивидуального участия каждого студента в иноязычном общении. При сокращении часов на изучение английского языка, интенсификация

учебного процесса ускорит формирование коммуникативно-языковой компетенции.

Модель, представленная на рис. 2.9., показывает, как определенный объем образовательной информации может распределяться в различных группах с разными показателями интеллектуальности и эффективности обучения. Как показывает практика, трудность порой заключается в том, чтобы сжать курс предмета в очень лимитированные временные рамки лекции и дать как можно больше необходимой образовательной информации за ограниченный период времени.

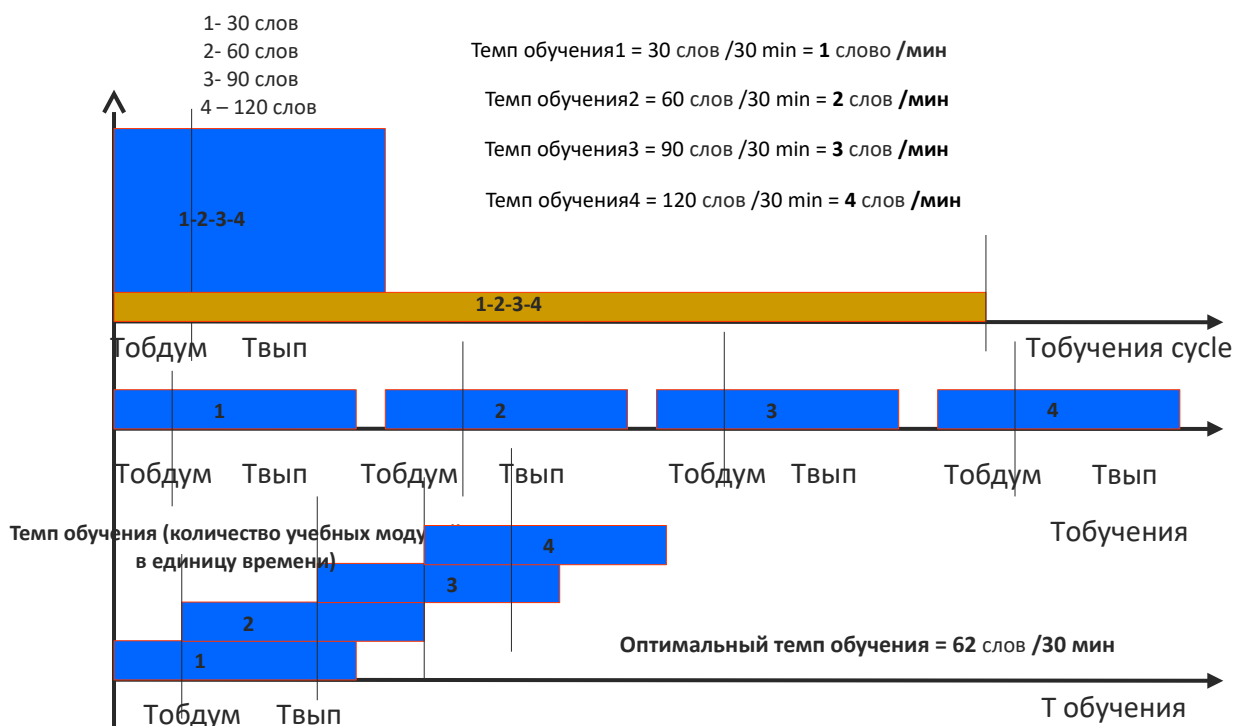


Рис. 2.9. Модель оптимизации количества учебной информации и распределения учебного времени. Интегрированные модули навыков и умений. 1-2-3-4. Модуль 1 – Чтение; Модуль 2 - Слушание; Модуль 3 – Разговор; Модуль 4 – Письмо.

С привнесением системного подхода в аудиторную практику, у нас появляется возможность управления нашими временными, интеллектуальными и информационными ресурсами. В более «сильных», продвинутых группах учебный материал может даваться одним целым блоком в определенное нормативное время. В менее подготовленных в языковом отношении группах учебный материал может быть разделен на отдельные блоки с заданиями в различных контекстах. Это может быть также

хронологическая последовательность блоков с логически связанными контекстами, следующими друг за другом по мере увеличения сложности учебного материала. Целью служит достижение максимальной эффективности учебного процесса с минимальными потерями во временных ресурсах, человеческих ресурсах, мотивации, знаний. Все возможные ресурсы должны быть привлечены и задействованы для достижения максимальной эффективности учебного процесса.

Предложенные показатель уровня интеллектуальности (ПУИ) и показатель эффективности обучения (ПЭО) позволяют определить оптимальный объём учебного материала и времени на выполнение учебного задания, как для отдельного учащегося, так и для определенной группы студентов. Они могут быть рекомендованы любой области образования и профессиональной подготовки, не обязательно связанной с лингвистикой.

Более того, благодаря своей мобильности и гибкости, системный подход позволяет применить эти корректирующие факторы (ПУИ и ПЭО) на любой стадии учебного процесса и в любое время – отсюда его важность и актуальность.

2.3. Лингводидактическая модель формирования коммуникативно-языковой компетенции «Learning Curve»

Для координации и эффективного управления процессом развития коммуникативно-языковой компетенции нами была разработана модель «Learning Curve» (учебная кривая).

$$C(t) = C_0 + (1 - C_0)(1 - \exp(-\lambda t)) \quad , \quad (2.3)$$

которая принимает во внимание начальный уровень компетенции C_0 , темп обучения λ и, таким образом, позволяет определить характерное время, необходимое для достижения целевого, желательного уровня компетенции

$1/\lambda$. Отсюда, если мы определили имеющийся начальный уровень компетенции и характерный темп учения (согласно модели), мы можем определить необходимое время для достижения целевого (заранее установленного) уровня компетенции (рис. 2.12.).

Таблица 2.3.

Модель «Learning Curve» для начальной компетенции (рис.2.10.)

Учебное время, t	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
Уровень компетенции, C(t)	0,30	0,4	0,5	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,87
		0	0	0	5	1	7	9	2	3	

Принимая во внимание основную формулу модели «Learning Curve» (2.3), следует дать интерпретацию некоторым составляющим, а именно,

$C(t)$ - это целевой, заранее установленный уровень компетенции; C_0 - это начальный/фактический уровень компетенции; $(1-C_0)$ - это недостаток компетенции, подлежащий восполнению; $(1-\exp(-\lambda t))$ - это кумулятивный характерный фактор восполнения недостатка компетенции.

Таким образом, расчеты λ можно представить как:

$$\frac{1-C(t)}{1-C_0} = \exp(-\lambda t), \quad \ln\left(\frac{1-C_0}{1-C(t)}\right) = \lambda t, \quad \ln(1-C(t)) = \ln(1-C_0) - \lambda t,$$

$$\lambda = \frac{1}{t_\infty - t_0} \ln\left(\frac{1-C_0}{1-C_\infty}\right) = \frac{0,81 - (-0,85)}{20 - 0} = \frac{1,66}{20} = 0,083 \quad (\text{см. также рис. 2.11}).$$

Расчет характерного времени τ для достижения желательного уровня

компетенции дает:

$$\tau = \frac{1}{\lambda} = \frac{1}{0,083} = 12,04 \text{ модуль/часов.}$$

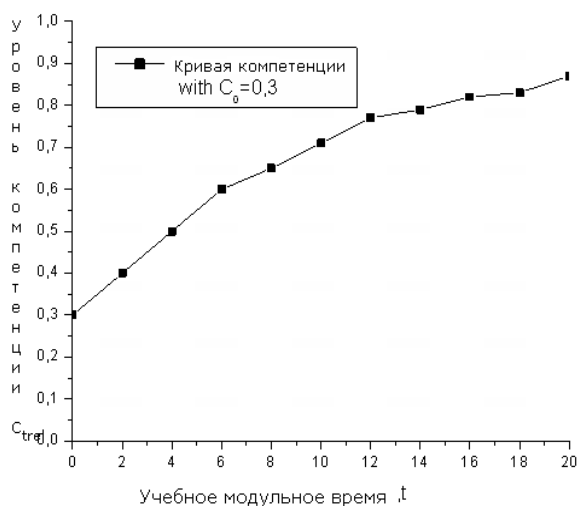


Рис. 2.10. Эмпирическая кривая компетенции для начального уровня $C_0=0.3$.

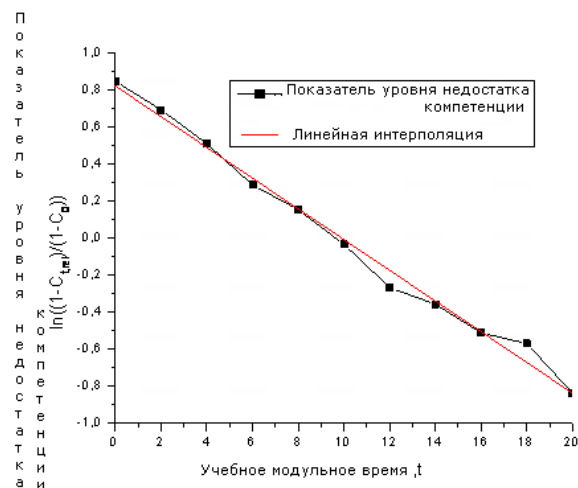


Рис. 2.11. Расчет характерного темпа обучения λ

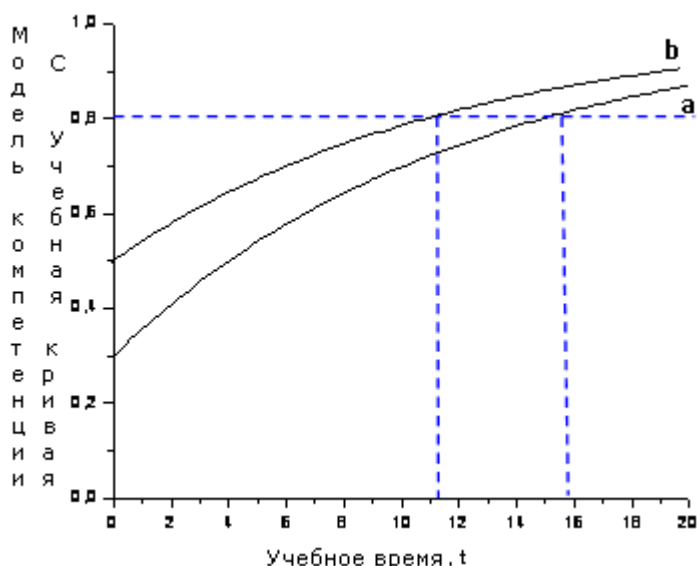


Рис. 2.12. Типичные «Learning Curves» (Учебные кривые) на основе данных учебного эксперимента. Начальные уровни относительной компетенции $C_0=0,3$ (a); $C_0=0,5$ (b); темп обучения $\lambda=0,084$ (согласно эксперимента); характерное время для достижения целевого уровня компетенции ~ 12 .

Рис. 2.12. демонстрирует возможности модели для прогнозирования и координирования формирования коммуникативно-языковой компетенции с различными начальными уровнями, а именно, $C_0 = 0.3$ и $C_0 = 0.5$, принимая

во внимание желательный, целевой уровень условной компетенции $C(t) = 0.8$.

График позволяет определить разницу в учебном времени, которая составляет примерно 5 модулей, требующих приблизительно 40 часов учебного времени (согласно компетентностно-ориентированной программе КОМПАС, описанной в параграфе 2.5.).

Теперь путем наложения «Learning Curve» (учебной кривой) на разработанную лингводидактическую модель формирования коммуникативно-языковой компетенции эта модель приобретает свой окончательный вид (рис. 2.13.).

Лингводидактическая модель формирования коммуникативно-языковой компетенции «Learning Curve» принимает во внимание начальный уровень компетенции, темп обучения и, таким образом, позволяет определить характерное время, необходимое для достижения целевого, желательного уровня компетенции.

Все вышеупомянутые параметры, показатели, дидактические инструменты доводятся до сведения студентов и анализируются вместе с ними. Коллективно вырабатываются образовательные цели. И с этого момента начинается совместная деятельность преподавателя и студентов по конструированию знаний и компетенций с ясными для всех участников процесса целями на каждом этапе, задачами и инструментами по управлению и координированию процесса формирования коммуникативно-языковой компетенции. По словам студентов, такая ясность и прозрачность процесса дает им возможность реально оценивать не только свой уровень коммуникативно-языковой компетенции, но и свой образовательный потенциал, что является для них мощным мотивирующим фактором. Преподаватель и студенты становятся партнерами, единомышленниками (двумя равнозначными интеллектуальными системами), где первые обеспечивают педагогические условия для формирования коммуникативно-языковой компетенции вторых.

Под педагогическими условиями мы понимаем «обстоятельства и/или обстановку, при которых происходит или от которых зависит достижение образовательных целей» [48]. Организационно-педагогические условия включают в себя содержание образования, дидактические процессы, в ходе которых происходит его освоение, а также необходимое для учебного процесса оборудование и иное обеспечение.

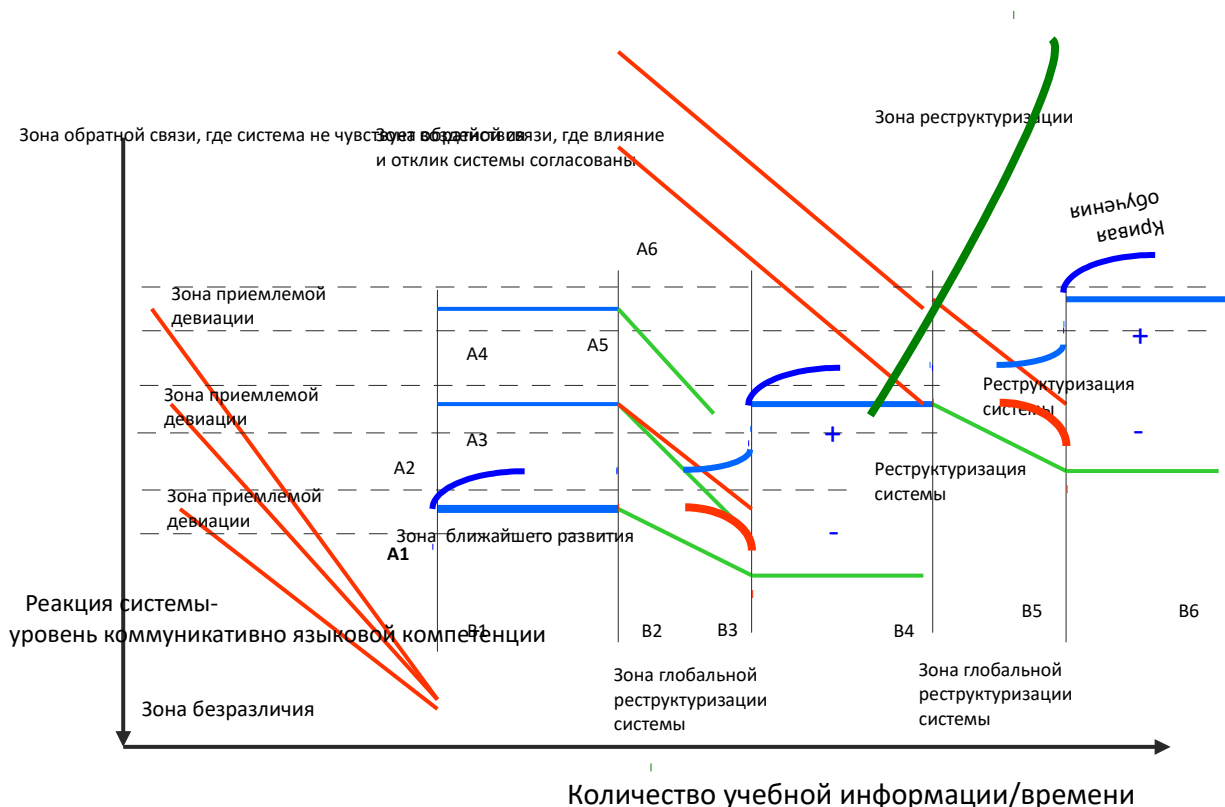


Рис.2.13. Лингводидактическая модель формирования коммуниктивно-языковой компетенции «Learning Curve» с позиции системного подхода

Общеизвестно, что образование не сводится к простой «передаче знаний» от поколения к поколению. Нужно создать педагогические условия для успешного усвоения и развития знаний самими учащимися. На протяжении всей жизни каждый из нас конструирует свои собственные знания и своё собственное понимание окружающего мира.

Поэтому ясность образовательных целей для студентов, прозрачность процесса формирования их коммуниктивно-языковой

компетенции, которые обеспечивают все вышеупомянутые параметры, показатели, дидактические инструменты, являются необходимыми условиями, обеспечивающими стратегии самообразования студентов и повышения эффективности образовательного процесса на современном этапе.

Лингводидактическая модель «Learning Curve» (учебная кривая) – это динамический взгляд на когнитивный потенциал студента, своего рода «когнитивная карта» учащегося от начала учебного курса до его окончания. Она позволяет наиболее эффективно применить все элементы образовательного процесса и дает возможность управлять человеческими ресурсами, интеллектуальными и временными ресурсами для достижения максимально эффективных результатов в формировании коммуникативно-языковой компетенции студентов, развитии их профессиональных и личностных качеств, а также обеспечивает предпосылки для самообразования в течение всей жизни.

Системный подход целостен в том, что интегрирует внешние требования, предъявляемые к специалисту и определяющие образовательные цели, личностные качества и особенности, а также контекст (социальную или культурную ситуацию в которой происходит общение), как неотъемлемые компоненты формирования коммуникативной компетенции. В учебном процессе это формирование осуществляется на основе междисциплинарной интеграции знаний множества академических дисциплин (академические знания как результат формального образования) и социального опыта каждодневного общения (как результат накопленного опыта – эмпирические знания).

Мы уже подчеркивали, что системный подход предполагает деятельностно-ориентированное обучение языку, поскольку язык должен не только изучаться, он должен практиковаться, осваиваться через опыт использования.

Современная образовательная система любого высшего учебного заведения имеет целью подготовить будущего компетентного специалиста, способного решать различного рода коммуникативно-языковые проблемы. Любая проблема решается специалистом через деятельность. Способности, знания, навыки и умения как личностные ресурсы поддержки деятельности, приобретаются и развиваются под влиянием образовательной системы, социальной среды и индивидуальных свойств личности в деятельности, сотрудничестве. Самым естественным методом решения проблем является метод проектов, поэтому типовую модель организации коммуникативной деятельности для формирования коммуникативно-языковой компетенции можно представить как показано на рис. 2.14.

При организации коммуникативной деятельности для решения коммуникативно-языковой проблемы интеллектуальная система (ИС) – специалист выполняет функции идентификации/формализации коммуникативно-языковой проблемы, конструирования решения, исполнения решения, а деятельность А1, В1, С1, – когнитивные стратегии как инструменты интеллектуальной деятельности, инструменты мышления/переработки информации, через которые реализуются эти процессы.

Эти стратегии позволяют студентам обучаться, решать задачи, узнавать, понимать и продуцировать смысловую языковую информацию. Овладение когнитивными стратегиями позволяет научиться познавать и продолжать учиться на протяжении всей жизни [99].

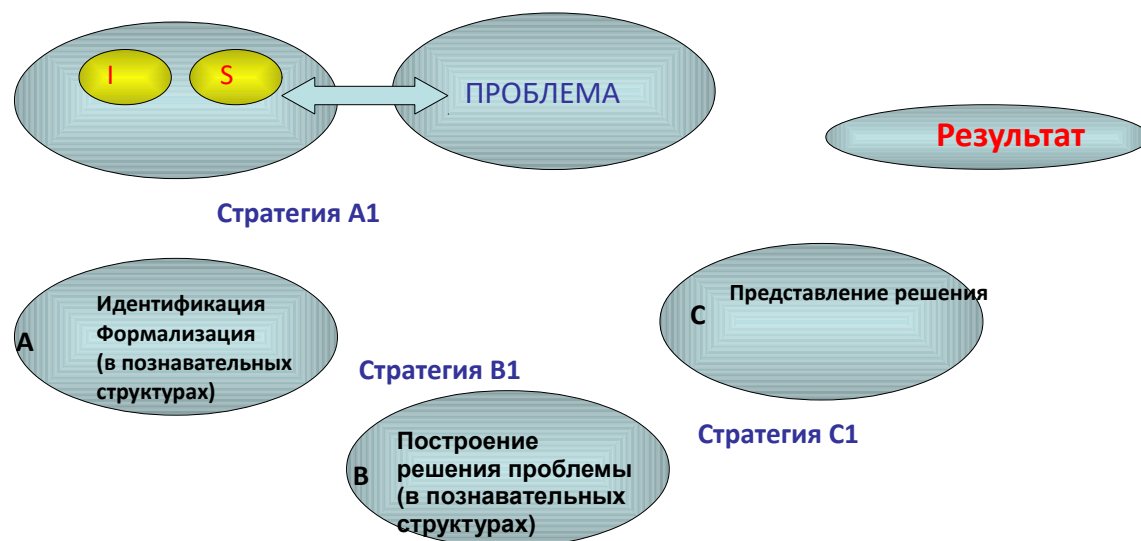


Рис. 2.14. Модель организации деятельности по формированию коммуникативно-языковой компетенции

Как мы уже отмечали, каждый человек обладает своими индивидуальными способностями для решения каких-либо проблем. Поэтому, способности можно рассматривать как личностные стратегии деятельности, обеспечивающие процессы, то есть А1 – личностная стратегия деятельности по формализации проблемной коммуникативно-языковой ситуации; В1 – личностная стратегия деятельности по конструированию решения; С1 – личностная стратегия деятельности по исполнению (реализации) решения. Разумеется, для решения проблемы на практике, специалист должен обладать не только стратегиями деятельности типов А1, В1, С1 (АВС – способностями), но и ресурсами, поддерживающими эти стратегии (знаниями, как теоретически решается данная проблема, практическими умениями и навыками использования интеллектуальных инструментов, действий, тактик и процедур возможных для решения такого рода проблемы) [99].

Таким образом, в деятельности АВС-способности являются основными способностями специалиста, поддерживающие его коммуникативную

деятельность, и от уровня их развития (компетенции) зависит эффективность результатов деятельности.

На рис. 2.15. приводится модель формирования основных коммуникативных способностей специалиста/студента в зависимости от влияния множества внутренних и внешних факторов, где сплошными линиями изображены пути развития основных способностей, а пунктирными – влияние различных факторов на это развитие.

Результаты деятельности определяются процессами А, В, С. В процессе деятельности под воздействием внутренней и внешней среды отдельные составляющие интеллектуальной системы (ИС) сами генерируют новые качества (способности) А, В, С своим коллективным взаимодействием (поведением), то есть А1, В1, С1– это результат кооперативного взаимодействия отдельных составляющих интеллектуальной системы (ИС).

Ключевые способности для формирования коммуникативно-языковой компетенции

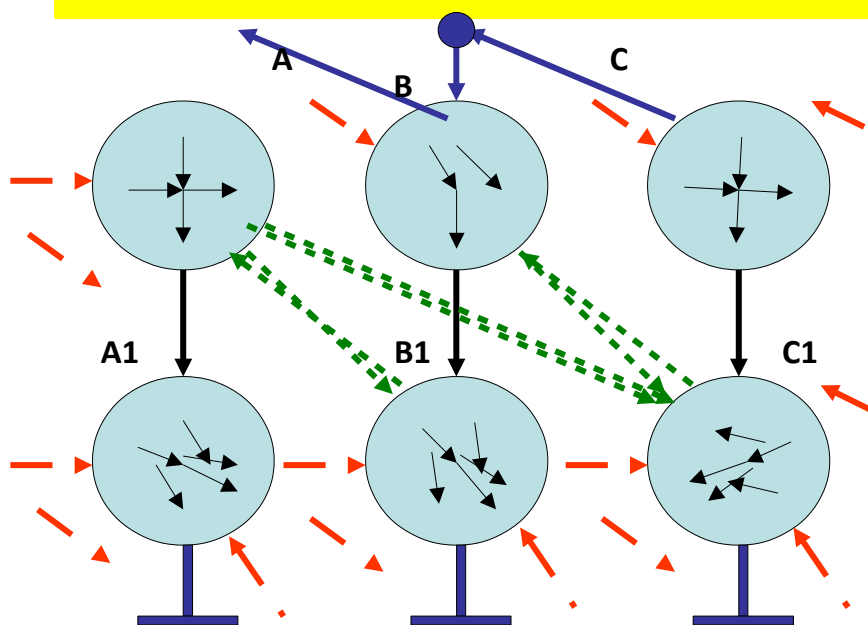


Рис. 2.15. Развитие основных коммуникативных способностей для коммуникативно-языковой компетенции на основе системного подхода

При этом в процессе развития могут появиться новые способности – эмерджентные [215], поддерживающие основные способности (на рисунке – стрелки внутри окружностей).

О компетентности или некомпетентности специалиста обычно судят по результатам решенных или нерешенных коммуникативно-языковых проблем в определенной области деятельности. Рассмотрим упрощенную функциональную модель подготовки молодого специалиста, трансформирующего определенный объем (количество) профессионально-ориентированных коммуникативно-языковых проблем в решения этих проблем (рис. 2.16.).

Профессионально ориентированная коммуникативно-языковая проблемная ситуация (ПС) является информационным объектом, обладающим свойствами адекватности и сложности.



Рис. 2.16. Инвариантная функциональная модель решения коммуникативно-языковых проблем в деятельности

Адекватность проблемной ситуации специалист/студент оценивает исходя из практической значимости, а сложность исходя из трудности идентификации/формализации проблемной ситуации (понимание проблемы – трудность типа А, конструирование решения, поиск алгоритма решения – трудность типа В) и исполнения решения в реальной среде (реализация решения – трудность типа С).

Конечно, понятие сложности проблемной ситуации – понятие объективное, а понятие трудности решения проблемы – понятие субъективное, то есть возникает конкретная задача оценки объективной характеристики проблемной ситуации (ПС) через субъективную характеристику. Это можно сделать, если использовать при обучении критериально-ориентированное тестирование, где результат студента оценивается согласно установленному критерию. Сначала преподаватель определяет, что является желаемым результатом, а потом проверяет студента. Исходя из этого, сложность проблемы (задания) оценивается через трудоемкость его решения по нормативным показателям критериально-ориентированного теста (объем выполненного задания, качество выполнения и нормативное время).

Анализ модели показывает, что центральное место в процессе решения коммуникативно-языковой проблемы занимает субъект коммуникативной деятельности (специалист/студент). Это доказывает, что при подготовке студентов, процесс обучения должен быть личностно-ориентированным и деятельностно-ориентированным.

Успешность решения молодым специалистом/студентом коммуникативно-языковых проблем, как видим из модели, зависит, в основном, от следующего:

- Объема (количества) возложенных на него проблем/заданий. Объем задания должен оптимально соотноситься со временем на его выполнение.
- Сложности проблем/заданий в соответствии с уровнем коммуникативно-языковой компетенции специалиста/студента. Как доказывал Л. Выготский, исключительно важен уровень, на который ориентировано обучение. Этот уровень должен быть достаточно высоким, чтобы побуждать учащегося к выдающимся интеллектуальным достижениям, но он не должен слишком опережать актуальный уровень развития, чтобы не требовать от него непосильных усилий [52].

- Уровня развития компетенции решения проблем (стратегической компетенции) в соответствии с уровнем коммуникативно-языковой компетенции. Компетенция решения проблем (стратегическая компетенция) предполагает мобилизацию всех способностей, составляющих общие и функционально-ориентированные компетенции. Без владения достаточным объемом общих знаний, лингвистических знаний, стратегий (как умений производить с этими знаниями определенные действия) студент/специалист не сможет ни адекватно воспринять задание/проблему при рецепции, ни грамотно продуцировать высказывание в устной или письменной форме.
- Наличия ресурсов, т.е. вспомогательных средств для поддержки личностных способностей при решении коммуникативно-языковых проблем в определенном контексте. Ресурсы (как вспомогательные конструкции, стимулирующие потенциал зоны ближайшего развития) включают в себя временные, физические, интеллектуальные ресурсы, что во многом обусловлено наличием разработанных учебно-методических комплексов.

Таким образом, можно заключить, что компетентность специалиста/студента – это личностное свойство (способность/готовность) решать проблемы/задания с надежностью (результативностью) не ниже критериально установленного уровня в определенной для него компетенции за актуальное/нормативное время.

Можно судить об эффективности и успешности всей образовательной системы только по конечному результату, по уровню достижений студентов, для которых и создается образовательная система. Однако ни одна система не будет функционально эффективной, если она неуправляема. Системный анализ обеспечивает ряд регулирующих факторов, которые позволяют осознанно управлять, координировать образовательный процесс и добиваться максимально возможных эффективных результатов образования.

Образовательный процесс характеризуется своей функциональной мобильностью, гибкостью, что позволяет в любое время применить регулирующие факторы путем изменения любого его функционального элемента. Сравнивая заранее определенные образовательные цели с реальными текущими промежуточными результатами студентов, система может перестраивать свою деятельность на любой стадии во избежание отклонений индивидуальных результатов от заранее намеченных целевых результатов, избегая, таким образом, деструкции всей системы.

2.4. Программа формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов

Одним из основных педагогических условий повышения эффективности формирования коммуникативно-языковой компетенции (согласно нашей гипотезе) является наличие специально разработанного компетентностно-ориентированного методического обеспечения, соответствующего цели образовательного процесса. Для этого была разработана Компетентностно-Ориентированная Модульная Программа для Автономных Студентов (КОМПАС – COMPAS) и применена в реальном учебном процессе.

Также необходимым условием повышения эффективности языковой подготовки в целом и развития коммуникативно-языковой компетенции на уровне, соответствующем международным стандартам, является создание образовательной аутентичной языковой среды в аудиторной практике. Образовательная языковая среда строится на принципах языковой активности, самостоятельности, системности, междисциплинарной научности, на положительном отношении студентов к изучению иностранного языка, на овладении ими дидактическими инструментами для самообразования, способствующим выявлению интересов, склонностей и повышению мотивации. Поэтому междисциплинарная

модульная языковая программа КОМПАС нацелена на формирование коммуникативно-языковой компетенции в соответствии с международными стандартами и содержит аутентичные языковые материалы для слушания, письма, чтения и разговорной практики. Программа нацелена на формирование коммуникативно-языковой компетенции по семи критериям: фонологической, функциональной, прагматически-дискурсивной, социолингвистической, лексико-семантической, грамматической и стратегической компетенциям. Она имеет целью подготовку студентов к успешной сдаче заключительного теста TOEIC по окончании курса обучения и получение ими международно-признанного сертификата, удостоверяющего уровень владения английским языком. Программа подкреплялась использованием аудиовизуальных технических средств – аутентичных аудио записей, видео материалов и мультимедийных средств (компьютеров), а также специализированных компьютерных программ обработки данных («STATISTICA» и «ORIGIN»).

Начальный этап констатирующего эксперимента начался с диагностики, включая природу мотивации студентов высшего учебного заведения, их предпочтений в языковых навыках и умениях, которые, по их мнению, являются важными для будущей карьеры, потребностей студентов и их предпочтений в методах обучения. На этом этапе использовались методы включенного открытого и скрытого наблюдения, опросы, беседы.

Для получения эмпирических данных, студентам экспериментальной и контрольной групп была предложена анкета, состоящая из 55 вопросов и утверждений с множественным выбором ответов, которая была направлена на выявление мотивационных различий и потребностей студентов при изучении английского языка. В основу анкеты легли методики, адаптированные к целям исследования, такие как «Диагностика профессиональной направленности личности» (Н. Мешков, В. Якунин); «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир); «Анализ потребностей учащихся» (Дж. Хармер); «Диагностика направленности

личности» (М. Кучер и В. Смекал); «Транзактный анализ общения» и «Восприятие индивидом группы» (А. Реан); «Методика оценки способов реагирования в конфликте» (К. Томас).

Мотивационные различия. Специалистам, работающим в области преподавания иностранного языка, хорошо известно, что при одинаковых обстоятельствах, одинаковых условиях, у одного и того же преподавателя, при одних и тех же методах, некоторые студенты преуспевают значительно лучше, чем их сокурсники. При таких обстоятельствах кажется логичным предположить, что мотивация, с которой студенты приходят в учебную аудиторию, является одним из тех основных факторов, той движущей силой, которая определяет их успех в освоении языка.

Понятие мотивации было разделено на две основные категории – внешнюю мотивацию, связанную с факторами вне аудитории (т.е. знание языка рассматривается как хороший шанс получить лучшую работу, зарплату, положение, статус или как средство, которое ускорит их продвижение в карьерном росте, или обеспечит эффективную адаптацию в англо-говорящей стране и т.п.) и внутреннюю мотивацию, связанную с тем, что происходит в учебной аудитории, с учебной деятельностью самой по себе (т.е. язык изучается потому, что он просто включен в программу и нужно сдавать зачеты, экзамены, получить хорошие оценки, или просто нравится преподаватель, или родители считают, что знание языков сегодня необходимо и т.п.) [68,166]. Исследование дало представленные на рисунках 2.11а., 2.11б. результаты.

Как видно из графика, 92% студентов экспериментальной группы продемонстрировали внешнюю мотивацию (90% - в контрольной группе). Это те студенты, которые имеют долгосрочные цели в отношении изучаемого языка.

Мотивационные различия при изучении языка в контрольной группе



Рис. 2.17а. Мотивационные различия – контрольная группа:

90%- имеют долгосрочные цели в отношении изучения английского языка;

44%- знание языка рассматривают как хороший шанс получить лучшую работу, положение, статус или как средство, которое ускорит их продвижение в карьерном росте;

39%- обнадёживает возможность путешествовать;

7%- имеют желание интегрироваться в англо-говорящее сообщество.

Мотивационные различия при изучении языка в экспериментальной группе



Рис. 2.17б. Мотивационные различия – экспериментальная группа:

92%- имеют долгосрочные цели в отношении изучения английского языка;

48%- знание языка рассматривают как хороший шанс получить лучшую работу, положение, статус или как средство, которое ускорит их продвижение в карьерном росте;

36%- обнадёживает возможность путешествовать;

8%- имеют желание интегрироваться в англо-говорящее сообщество.

48% из них (44% - в контрольной группе) имеют инструментальную мотивацию, надеясь, что совершенствование изучаемого языка увеличит их шансы получить лучшую работу, положение, социальный статус или ускорит их карьерный рост. Язык рассматривается как инструмент для достижения цели.

36% респондентов (39% - в контрольной группе) продемонстрировали интегративную мотивацию, воодушевляемые возможностью путешествовать по всему миру, отдыхать в различных странах и язык воспринимается ими как средство международного общения. Некоторых студентов привлекает культура общества изучаемого языка, о которой им хотелось бы знать как можно больше.

8% студентов имеют сильно выраженную форму интегративной мотивации (10% - в контрольной группе). Это студенты, которые хотели бы продолжить

образование в университетах англо-говорящих стран – США, Канады, Великобритании или Австралии и, в конечном итоге, интегрироваться в эти общества.

У 8% студентов (10% - в контрольной группе) отсутствует внешняя мотивация. Они, возможно, даже апатичны к изучению языка и занимаются изучением английского лишь потому, что он включен в программу или их родители считают знание языка сегодня жизненно необходимым. Для них то, что происходит в аудитории и является чрезвычайно важным в определении их отношения к изучению английского языка, и обеспечивает мотивацию.

Понятно, что преподаватель не может обеспечить наличие внешней мотивации или сделать многое в отношении студента к изучению английского языка, поскольку эта мотивация обеспечивается извне. Но мы можем сделать все от нас зависящее, чтобы студенты рассматривали изучение языка и учебный процесс как позитивный опыт. Сделать это можно, формируя положительное отношение к языку и носителям английского языка, и в этом случае мы должны быть уверены, что наше собственное отношение к студентам в этом процессе является поощрительным и лояльным, нежели критическим и деструктивным.

Приоритеты языковых умений и навыков. Образованные в языковом отношении люди владеют различными компетенциями. Они способны разговаривать по телефону, вести деловую корреспонденцию, писать неофициальные письма, смотреть и воспринимать иностранные фильмы и передачи по телевидению, слушать радио на иностранном языке или читать иностранную литературу, газеты, журналы. Другими словами, они владеют четырьмя основными языковыми умениями – чтения, слушания (рецептивные умения) и говорения, письма (продуктивные умения).

Очень часто, конечно, одновременно задействован целый комплекс умений. Студенты, например, могут одновременно слушать или читать и делать записи. Разговаривая по телефону, мы слушаем и делаем записи. Как мы выяснили, могут быть различные причины для изучения иностранного языка, однако нас больше волнует ситуация в учебной аудитории, где происходит процесс изучения английского языка.

В исследование были включены студенты, которые самостоятельно приняли решение изучать английский язык и те, для кого изучение языка является обязательной

частью их образовательной программы. Таким образом, имея различные типы мотивации, было важным выявить предпочтения студентов в языковых умениях и навыках – что они надеются суметь делать с языком, который они изучают (рис. 2.18.).

Согласно графику, 70% студентов экспериментальной группы (74% - в контрольной группе) надеются стать компетентными собеседниками и хотят развить разговорные умения и навыки. 24% учащихся (18% - в контрольной группе) считают письменные умения важными для себя в будущем. Чтение и слушание оставлены, практически, без внимания в обеих группах, поскольку студенты либо не считают эти умения слишком важными для себя, либо это просто нежелание читать, либо они считают, что и так в достаточной степени способны воспринимать письменные и устные сообщения. Это открытие кажется немного странным, поскольку без умений чтения и слушания вряд ли возможно продвинуться в освоении английского языка и формировании коммуникативно-языковой компетенции.

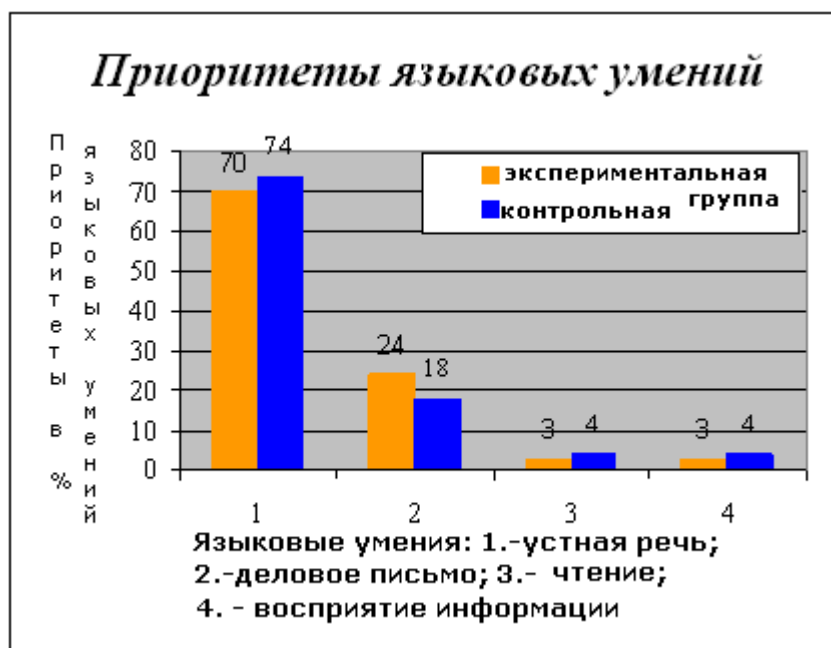


Рис. 2.18. Приоритеты языковых умений студентов

Потребности учащихся. Прежде чем решить, какие виды занятий требуются в аудиторной практике, необходимо узнать, для каких целей студентам нужна языковая практика – для того, чтобы просто сдать экзамен или научиться писать деловые отчеты, работать в качестве телефонного оператора, читать и понимать компьютерные журналы, разговаривать с

туристами или для каких-то других целей. Поэтому, составляя программу, следует принимать во внимание не только языковые структуры, словарный запас, идиоматические выражения, но и то, в каких ситуациях студенты будут их использовать и для каких целей (функций).

Как видим из графика (рис. 2.19.), 56% студентов в экспериментальной группе (54% - в контрольной группе) считают, что они будут использовать язык, в основном, для целей профессионального общения. Мы определили этот курс как профильный английский, поскольку специализация студентов различается от программы к программе, формируя профиль будущего молодого специалиста. 44% студентов считают, что им будет вполне достаточно знаний общего английского языка (46% - в контрольной группе).

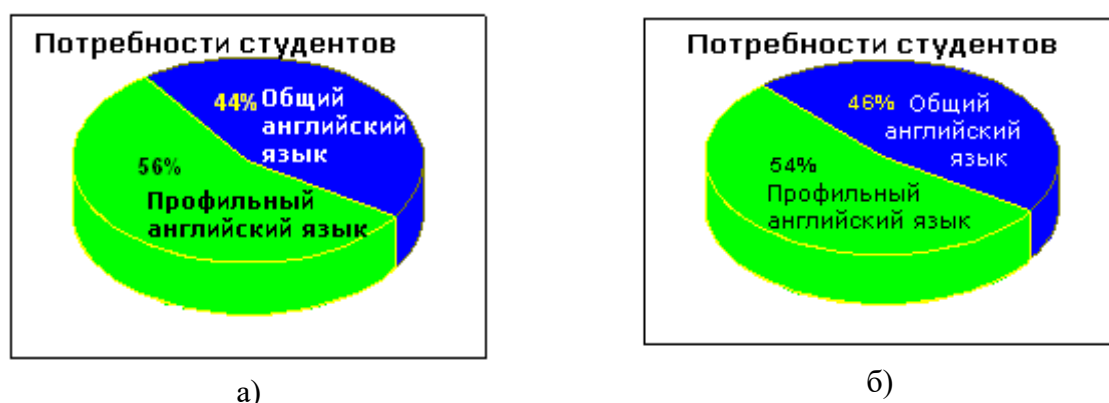


Рис. 2.19. Выявленные потребности студентов в экспериментальной (а) и контрольной (б) группах относительно профильного английского языка и общего английского языка

Теперь, когда мы знаем, для чего студенты хотят изучать английский язык, можно более точно определить, что им необходимо будет знать в отношении языка и умений. Однако для многих студентов изучение английского языка – это долгий процесс с целями, которые невозможно точно определить. Зачастую, даже если они и определены, то эти цели носят нереалистичный характер и не учитывают такой важный фактор, как количество времени, отведенное на изучение языка, аудиторные условия и многое другое.

При таких обстоятельствах возникает задача помочь учащимся реалистично оценить ситуацию и поставить реально достижимые цели в

изучении английского языка. Как выяснилось, студенты видят потребность в изучении языка в целях общения и теперь необходимо решить, каким образом это можно обеспечить самым эффективным образом.

Во-первых, ясно, что студенты должны освоить как можно больше языковой системы – грамматику, вокабуляр и фонологию. Поэтому в учебном курсе нужно дать наиболее существенные языковые знания содержательно, экономично и приятно, чтобы помочь им эффективно и адекватно использовать английский язык для международного общения.

Во-вторых, понятно, что необходимо обеспечить студентам условия для апробирования языка, то есть обеспечить опыт аудиторной практики английского языка через реальное его использование. Здесь следует иметь в виду, что

- аудиторное общение не совсем то же самое, что и в «реальной жизни», но это не означает, что студенты будут воспринимать его именно таким образом или это принесет им меньше пользы;
- аудиторное общение зачастую кажется менее адекватным, чем в реальных ситуациях. Идет постоянное освоение языка студентами по мере того, как они практикуют его использование и, поскольку мы не можем отложить эту коммуникативную деятельность, которая является чрезвычайно важной в развитии коммуникативных умений, мы должны быть удовлетворены тем, что они пытаются делать и не заострять особого внимания на недостатках.

Эти две цели могут быть суммированы в заключении, что нам бы хотелось, чтобы студенты могли использовать английский язык с аккуратностью, что зависит от освоения языковой системы, и достаточной беглостью, что зависит от опыта практического использования языка. Необходимо обеспечить потребности учащихся и установить баланс между этими двумя целями так, чтобы в конечном итоге молодые специалисты смогли общаться эффективно и адекватно на международном уровне.

Предпочтения студентов в выборе методов обучения. Применение обучающих методологий, особенно в высшем образовании, должно иметь

воздействие на мотивацию студентов. Следует помнить, что речь идет об образовании взрослых людей и их мотивация зачастую уже достаточно сформирована, когда они приходят в институт. Если бы это было не так, они не считали бы необходимым продолжать изучение английского языка. Если учебный процесс покажется студентам невыносимо скучным, это может послужить демотивирующим фактором или просто «выключить» их из образовательного процесса. В то же время, если применяемый метод вселяет в них уверенность, их мотивация изучать язык возрастает и студенты могут проявлять себя высокоинтеллектуально, если их стимулировать и заниматься достаточно усердно, если их активно вовлекать в деятельность.

Скорее всего, те студенты, которые действительно мотивированы, преуспеют при любом применяемом методе. И все же, различные студенты испытывают симпатию к определенным методам в зависимости от своих ожиданий. Можно с легкостью припомнить тех, кто ощущал недостаточное количество грамматики или разговорной практики в зависимости от предпочтений на данный момент.

К сожалению, не существует исследований, которые бы неопровержимо доказывали преимущества одного метода над другим. Более того, два преподавателя, использующие один и тот же метод, могут получить совершенно разные результаты. Однако практикой доказано, что если студент теряет доверие к используемому методу, его мотивация резко снижается. А доверие к методу обучения всецело находится в руках преподавателя.

Принимая во внимание все вышеизложенное, было предпринято исследование приоритетов студентов в методах обучения для того, чтобы определить, какие виды деятельности их привлекают более всего и какие им кажутся наиболее понятными и эффективными в освоении языка. Результаты исследования представлены на рис.2.20.

Как показывает график, студенты отдали предпочтение видам деятельности, которые имеют свойства коммуникативного взаимодействия (устного и письменного), что способствует развитию их способности общаться

на английском языке. 48% студентов экспериментальной группы (53% - в контрольной группе) выразили приверженность к дискуссии. 23% студентов экспериментальной группы любят работать в группах (19% - в контрольной группе) и предпочитают «учиться, делая» (проектная деятельность). 16% студентов (17% - в контрольной группе) привлекают ролевые игры и симуляции. Особенно это касается застенчивых студентов.

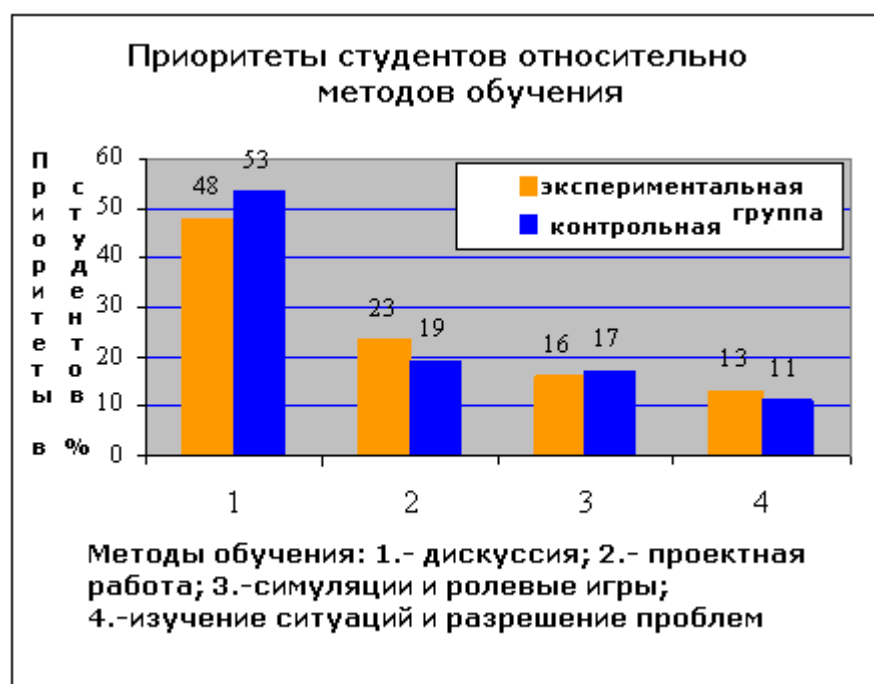


Рис. 2.20. Приоритеты студентов относительно методов обучения

Они раскрепощаются, играя определенную роль, становятся более разговорчивыми, так как в случае успешной презентации роли они могут быть довольны собой, а если случаются ошибки, то за них несет ответственность «персонаж», которого они играют. Только 13% студентов остановили выбор на изучении ситуаций (11% - в контрольной группе). В более неформальной беседе студенты признались, что имеют недостаточное представление о методе «изучения ситуации». Это, возможно, не означает, что преподаватели не используют «кейсы» в учебном процессе. Мы не можем избежать их сегодня, поскольку большинство современных учебников, так или иначе, содержат такие задания. Скорее всего, проблема заключается в том, что подход к этому методу не совсем соответствующий. Эта ситуация может показаться несколько

обескураживающей, так как проектная деятельность, решение проблем и изучение ситуации являются ведущими современными методами среди традиционного арсенала методологий в высшем образовании не только в Европе, но и во всем мире.

Коммуникативная деятельность, которую студенты выбрали, означает, что они предпочитают совершать реальные действия для реальных целей, используя английский язык. И именно принцип «учиться, делая» должен стать основной аудиторной практикой для формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов.

Функциональная модель составляющих компонентов программы обучения. Исходя из профессионально-ориентированной перспективы изучения английского языка, анализа полученных данных исследования, а также следуя профессиональным стандартам образования, были определены основные направления языкового образования и разработана функциональная модель Программы образования по английскому языку в Институте менеджмента информационных систем.

На основе общего английского языка (General English) на школьном уровне (Pre-Intermediate), программа предполагает коррекцию ранее приобретенных знаний по языку (1-ый семестр) и подкрепление их профессионально-ориентированной языковой подготовкой по различным направлениям специализаций студентов (2-ой – 4-ый семестры). Это обеспечивает профильную профессионально-ориентированную подготовку молодых специалистов – основной рабочий уровень умений по английскому языку (Basic Working Proficiency level) и создает основу для перехода на более высокий уровень делового английского языка для менеджмента (5-ый – 7-ой семестры) – продвинутый рабочий уровень (Advanced Working Proficiency level). Поскольку изучение английского языка в институте ISMA продолжается в течение трех лет, модель выглядит, как показано на рис. 2.15.

Уровни языковых умений (компетенций), данные при описании модели отличаются от традиционного деления уровней на основной, средний и

продвинутый (Basic, Intermediate, Advanced). Уровни компетенций предложены Институтом дипломатической службы и языковым транс-агентством круглого стола (Foreign Service Institute и Inter-Agency Language Roundtable - TOEIC Can-Do Levels Table) в помощь европейским партнерам в описании уровней умений и навыков, определяемых существующими стандартами и тестами TOEIC (TOEIC Test) в Европе и во всем мире для возможности сопоставления различных систем квалификации и взаимного признания сертификатов достижений (Приложение В).



Рис. 2.15. Функциональная модель составляющих компонентов программы по деловому английскому языку

Модель помогает визуально представить направления образовательной языковой подготовки, временные рамки учебного процесса и предопределить целевой уровень достижений студентов. Необходимым дополнением к этой модели стало методологическое обеспечение развития коммуникативно-языковой компетенции КОМПАС, разработанное на основе национальной и

международной сопоставимости методов обучения и оценивания достижений учащихся,

- обеспечивая условия для реализации потребностей студентов, их мотивации, свойств и ресурсов;
- определяя максимально ясные, достойные и реалистичные задачи языкового обучения;
- развивая соответствующие методы и материалы;
- развивая подходящие формы и инструменты оценивания результатов достижений студентов.

Следуя принципам, описанным выше, в 2005 году мы объявили наше видение положительной практики компетентно-ориентированной образовательной программы в ISMA. Целью было разработать направления программы образования по основным дисциплинам, которые включали бы перечень основных необходимых умений и компетенций в соответствии с профессиональными стандартами, образовательной деятельностью и материалами в условиях ограниченных временных образовательных рамок. Программа требовала также соотнесения компетенций с критериями оценивания. Основное внимание было направлено на критическое мышление, решение проблем, изучение ситуации и эффективное общение.

Сотрудничество началось с разработки Программы системного подхода (Systemic Approach Programme – SAP). Программа SAP заняла ведущую роль в развитии сотрудничества между всеми кафедрами института и Образовательным центром США по информации и тестированию (Education USA Information and Testing Center) в Латвии, Риге.

Преподавателям потребовалось пересмотреть свои образовательные стратегии для большей эффективности учебного процесса. Конечно, только пересмотра и изменения стратегий было недостаточно. SAP предусматривала обеспечение поддержки и обучения специалистов с тем, чтобы у преподавателей было желание, достаточно профессиональных знаний и умений изменить свою практическую деятельность.

На кафедре иностранных языков миссия SAP состояла в разработке междисциплинарной, компетентностно-ориентированной программы языкового образования, которая подготавливала бы студентов к успешной адаптации, продуктивной профессиональной деятельности и непрерывному самообразованию. Пятеро ведущих специалистов кафедры прошли обучение и сертификацию в Образовательном центре США по информации и тестированию при американском посольстве и получили полномочия администраторов теста по английскому языку для международного общения (Test of English for International Communication – TOEIC). Кафедра иностранных языков Института менеджмента информационных систем получила лицензию и статус языкового центра по тестированию TOEIC теста в Латвии, Риге.

Программа SAP создала образовательный климат на кафедре, который не ограничивается рамками профессиональной деятельности отдельных преподавателей. Например, новые подходы к оцениванию результатов, соответствующие целям и содержанию SAP, были включены в программу языкового образования. Тест TOEIC был принят как критериально-ориентированный тест для текущей диагностики и заключительного измерения достижений по английскому языку выпускников института.

Тест TOEIC способствует созданию аутентичной языковой среды для аудиторной практики и является международно-признанным стандартом, документирующим уровень умений по английскому языку потенциальных работников для множества организаций и компаний во всем мире, а также студентов, желающих продолжать обучение в колледжах и университетах, где преподавание ведется на английском языке.

С точки зрения преподавания-учения английского языка и продолжающегося хронического отсутствия установленных стандартных норм английского языка как международного языка общения (English as International Language - EIL), международно-признанный тест TOEIC

является прекрасным образовательным материалом и измерительным инструментом языковых умений студентов.

Тест содержит в себе английский язык в той форме, в которой он используется в международных коммуникациях в бизнесе, коммерции и производстве, а также в различных социальных и культурных ситуациях. Он помогает преподавателям ставить ясные образовательные цели и задачи, способствует определению необходимой для студентов образовательной программы, обеспечивает значительную часть содержания образования по английскому языку с высокой степенью аутентичности, способствует индивидуализации обучения, повышает мотивацию учения, служат основой для подготовки к сертификации достижений учащихся, гарантируя объективное оценивание знаний и достижений студентов. Помимо этого, тест также используется для оценки профессиональной компетентности преподавательского состава и для общей диагностики качества образования. (см. Приложение Б).

В то же время, тест TOEIC наилучшим образом отвечает целям системного подхода к освоению английского языка, так как дает возможность определить языковые компетенции студентов по семи параметрам, необходимым для выполнения различного рода видов профессиональной деятельности и оценить эти компетенции, применяя современные системы оценивания в соответствии с международными стандартами.

Количество баллов теста определяется в соответствии с количеством грамматически правильно сформулированных смысловых языковых единиц, которые студенты способны воспринять, определить и продуцировать для достижения поставленных коммуникативных целей как устно, так и письменно.

Также важным является и тот факт, что практические тесты TOEIC направлены на развитие тех компетенций (основных и функционально-ориентированных), которые были определены и выбраны нами для

программы образования как потенциально значимые для будущей самореализации каждого молодого специалиста, а именно:

Фонологическая компетенция. Отражает способность понимать/воспринимать, извлекать на слух аудиоинформацию, понимать и выделять актуальную информацию, распознавать и продуцировать смысловые единицы английского языка, воспринимать звуковые единицы и выделять ключевую терминологию в определенных контекстах. Задание связано со способностью идентифицировать и соотносить адекватность аудиоинформации и изобразительной/иллюстративной информации. Компетенция характеризует способность интерактивно использовать полученную информацию, выражать критическое отношение к широкому кругу разного рода информации в процессе профессионального и социального взаимодействия и формировать логические умозаключения.

Функциональная компетенция. Подразумевает знание и умение использовать устную речь и письменные тексты в коммуникации для конкретных функциональных целей. Задание связано с умением конструировать и выбирать из многоальтернативных вариантов соответствующий ответ на поставленный вопрос. Компетенция характеризует умение добиваться достижения коммуникативных целей на английском языке, реализовывать функциональное назначение смысловых языковых единиц/структур (высказываний) в коммуникативном взаимодействии согласно целям.

Прагматически-дискурсивная компетенция. Слушание и восприятие аутентичного разговорного английского языка и интерпретация связанных в контексте предложений. Задание связано с умением идентифицировать место действия, людей, цели общения, причины общения, основания для взаимодействия и общения, времени действия, и т.д. и соотносить ситуации общения с вопросами об этих ситуациях. Компетенция характеризует способность идентифицировать контекстуальный смысл речевого

высказывания и конструировать логические выводы, а также понимать, как текст соотносится с контекстом или ситуацией, в которой они используются.

Социолингвистическая компетенция. Слушание и восприятие аутентичных примеров разговорного английского языка в ситуациях на рабочих местах, во время путешествий и на отдыхе. Они различаются по уровню формальности и включают в себя публичные объявления, короткие речевые высказывания, рекламные объявления, высказываемые различными людьми в разнообразных контекстах. Задание связано с умением делать выводы, предположения исходя из информации, представленной в разговорной ситуации. Компетенция характеризует способность адаптировать использование языка к различной публике во множестве профессиональных и социальных контекстов.

Лексико-семантическая компетенция. Предполагает знание и умение использовать словарный арсенал английского языка и грамматические формы (слов и предложений). Задание связано с умением продуцировать и контролировать смысловые, грамматически правильно оформленные сообщения в письменной форме. Компетенция характеризует насколько хорошо человек (как пользователь языка) владеет широким лексическим репертуаром (включая идиоматические выражения и коллоквиализмы) и насколько хорошо он способен соотносить форму высказывания с его смыслом.

Грамматическая компетенция. Предполагает знание и умение составлять языковые элементы в смысловые сообщения и предложения, используя все возможные грамматические ресурсы. Задание связано со знанием грамматической организации предложений, элементов, категорий, структур, знание глагольных фраз, сложных предложений, времен. Компетенция характеризует способность логически и функционально последовательно использовать английский язык, сохраняя высокую степень грамматической аккуратности при общении.

Стратегическая компетенция. Предполагает способность решать неожиданные коммуникативные проблемы. Это связано с умением различать условности текстового дизайна: как информация структурируется, как письменные тексты (деловые письма, докладные записки, рекламные объявления, факсы, приглашения, сообщения, расписания, схемы, графики, запросы, e-mails и т.д.) располагаются, форматируются, логически упорядочиваются. Задание связано с умением использовать все виды академического чтения для получения информации – просмотровое чтение, поисковое чтение, изучающее чтение, критическое чтение, а также со способностью развивать информацию, детерминировать через собственное мышление, собственную систему взглядов и строить предположения исходя из этого. Компетенция характеризует способность гибкого использования языковых смысловых единиц - умения переформулировать идеи в различных лингвистических формах и подобрать подходящую фразу из широкого набора дискурсивных функций.

Тесты TOEIC имеют еще ряд достоинств.

Во-первых, TOEIC является личностно-ориентированным и способствует развитию автономности студентов через реализацию их образовательного потенциала в коммуникативной деятельности, который раскрывается в разнообразных образовательных, профессиональных и социальных ситуациях, предлагаемых содержанием теста.

TOEIC способствует повышению мотивации и ответственности студентов за свое собственное образование, за результаты своего образования, поскольку они осознают, что делают реальное дело, для реальной цели – совершенствуются в английском языке для международного общения и получают международно-признанный сертификат своих достижений по языку, дающий им право трудоустройства в любой англоговорящей стране или компании мира, а также на продолжение образования на английском языке.

Во-вторых, практические тесты направлены на развитие интерактивности (прямой и косвенной), предлагая высоко аутентичные ситуации для эффективного использования инструментов общения, английского языка, в первую очередь, а также знаний, стратегий, информации, новых технологий в соответствии с требованиями современного общества к решению каждодневных и профессиональных задач.

В-третьих, TOEIC предоставляет бесценную возможность соприкоснуться с множеством различных ситуаций в необычных реальных обстановках профессиональной и социальной деятельности. Содержание материалов наполнено примерами устного и письменного английского языка, собранными из различных стран мира, где английский язык является рабочим языком и языком общения.

Более того, практические материалы тестов стимулируют мобилизацию всех ранее накопленных лингвистических ресурсов на каждом новом цикле образовательного процесса и увеличивают эти ресурсы на основе лучших примеров аутентичных фонологических, грамматических, лексико-семантических и прагматических образцов.

Все вышеизложенное определило решение сделать тест TOEIC включенной частью языковой образовательной программы как прекрасный дифференцирующий и диагностирующий инструмент.

Для диагностики, контроля за динамикой формирования и определения уровня сформированности коммуникативно-языковой компетенции студентов была разработана шкала критериев, параметров и уровней сформированности коммуникативно-языковой компетенции студентов в соответствии со шкалой уровней языковых умений TOEIC и шкалой языковых умений Совета Европы (Приложение В, Таблицы В.1., В.2., В.3.)

Ход констатирующего эксперимента и анализ результатов. Любой образовательный процесс, согласно его структурным компонентам, начинается с диагностики – анализа актуального уровня знаний. Прежде чем применить какую-либо методологию, задачей было определить имеющийся у

студентов актуальный уровень развития коммуникативно-языковой компетенции и степень однородности знаний в группах, без ясного понимания которых невозможно решать какие-либо педагогические задачи или изучать какие-либо динамические или развивающие процессы образования.

Эмпирические исследования с целью анализа результатов 1-го практического теста TOEIC были проведены в Институте менеджмента информационных систем, Рижском институте транспорта и связи и Рижском техническом университете. В ходе эксперимента 30 учащихся контрольной группы и 30 учащихся экспериментальной группы получили материалы теста – двухчасового многоальтернативного теста (multiple-choice test), содержащего 200 вопросов. Тест состоял из двух отдельных частей – слушания и чтения – лимитированных по времени. (См. Приложение Б. Таблица оценивания результатов теста).

С целью возможности диагностики, прогнозирования, контроля и координирования процесса развития коммуникативно-языковой компетенции, был введен ряд ключевых показателей уровня компетенции, таких как: индивидуальный показатель компетенции (Index of Competence),

$$IC = \frac{p}{n}, \quad (2.4)$$

где p - это количество правильных ответов на задания теста, n - это общее количество заданий в тесте; интегральный индивидуальный показатель компетенции студента за весь тест (Total Index of Competence), где i – это индекс варианта (или студента), j - это индекс вида компетенции, соответствующей определенной части теста, n_j – общее число заданий теста j -ой компетенции, m - это общее количество компетенций во всем тесте ($m=7$, в нашем случае):

$$TIC_i = \frac{\sum_{j=1}^m IC_i^j n_j}{\sum_{j=1}^m n_j} . \quad (2.5)$$

Относительный средний показатель компетенции MIC_j (Mean Index of Competence), соответствующий определенной части теста – j:

$$MIC_j = \frac{AS_j}{n_j} , \quad (2.6)$$

показатель риска (Risk Index) в определенной части теста, характеризующий уровень надежности среднего балла AS_j :

$$RI_j = \frac{SD_j}{AS_j} . \quad (2.7)$$

Чем выше показатель риска RI_j , тем ниже уровень однородности результатов (знаний) в тестируемой группе.

Был рассчитан средний балл для группы по выполнению определенного задания (Average Score) – AS. Это дало возможность определить относительный средний показатель коммуникативно-языковой компетенции (Mean Index of Competence) – MIC (отношение среднего балла к количеству заданий в определенной части теста). Это очень важный параметр, поскольку он не только отражает насколько успешно студенты справились с заданием, но также и уровень их индивидуальной компетенции и средне-групповой компетенции в определенной языковой области.

С одной стороны, средний балл (AS) сам по себе мог бы демонстрировать уровень компетенции для группы в конкретной языковой компетенции. С другой стороны, средний балл (AS) сам по себе не может рассматриваться как абсолютно объективный, поскольку он не отражает степени «разброса» результатов в группе, что может привести к

игнорированию результатов «слабых» студентов в учебном процессе. А это может обернуться большой педагогической и методологической ошибкой.

Для получения объективного оценивания результатов необходимо принимать во внимание стандартное отклонение для группы (Standard Deviation) – SD. Если показатель стандартного отклонения приемлемо низкий, однородность результатов в группе будет достаточно высокой. Нашей педагогической и методологической задачей является обеспечение снижения показателя отклонения результатов – SD – и увеличения показателя среднего балла по группе – AS, отражающего успешность выполнения задания студентами.

Поэтому, в целях координации развития коммуникативной компетенции студентов и управления её динамикой и качеством, был введен следующий компонент – показатель риска (Risk Index) - RI (отношение стандартного отклонения к среднему баллу – SD/AS), который демонстрирует степень доверия среднему баллу – в какой степени эта цифра является объективной и надежной.

Если показатель риска (RI) относительно низкий, приближающийся к нулю, это свидетельствует, что уровень разброса результатов достаточно низок и средний балл заслуживает доверия. Таким образом, полагаясь только на средний балл, можно допустить серьезную педагогическую ошибку, которая, фактически, и представляет риск. Она может обернуться тем, что половина группы покажет очень хорошие результаты, а другая половина группы продемонстрирует достаточно низкие результаты, а общий балл по группе окажется вполне удовлетворительным. Поэтому, если результаты теста по группе приблизительно однородные, показатель риска – RI – будет относительно низким, что предполагает объективность среднего балла, доверие его значению и эффективности применяемым методам обучения.

Обучение групп с высоким коэффициентом риска и низким коэффициентом риска требует применения различных методов обучения, иначе более «успешные» студенты будут достаточно быстро продвигаться в

освоении языка, а менее способные студенты могут вообще «выключиться» из процесса в силу неспособности справиться с заданиями высокого уровня сложности.

В качестве примера можно рассмотреть график Фонологической компетенции по группе (Приложение А, Рис. А1.1.) - плотность распределения значений/ответов относительно нормальной кривой функции плотности значений. Общее количество заданий - 20, относительный средний уровень компетенции по группе $MIC=0,80$ (80%), средний балл $AS=16,10$, стандартное отклонение $SD=3,43$ и показатель риска $RI=0,21$.

Если мы считаем, что данная совокупность ответов/значений имеет нормальное распределение, мы видим график, на котором большинство значений находятся близко вокруг показателя среднего балла – AS . Стандартное отклонение - SD – говорит нам о том, каким образом распределяются индивидуальные значения относительно среднего балла - AS . Мы знаем, что примерно 68% значений находятся в районе одного стандартного отклонения от среднего, а примерно 95% значений находятся в районе двух стандартных отклонений.

Таким образом, зная среднестатистическое значение – AS и стандартное отклонение - SD , мы можем проинтерпретировать индивидуальные результаты. Аналогично были построены графики, соответствующие остальным шести компетенциям. Они отражают не только различные уровни коммуникативно-языковой компетенции студентов, но что более важно, демонстрируют различную степень разброса ошибок – SD , и, следовательно, различные уровни однородности языковых знаний в группе.

В констатирующем эксперименте 80% выполнения заданий теста TOEIC - 1 было принято считать за академический стандарт, как желательный результат достижений (который соответствует продвинутому рабочему уровню умений - Advanced Working Proficiency level, Приложение В, Таблица В.1.). 70% выполнения заданий были приняты за проходной норматив, как приемлемый, пороговый результат (который соответствует основному

рабочему уровню умений по английскому языку - Basic Working Proficiency level, Приложение В, Таблица В.2.). Менее 50% правильных высказываний (языковых единиц, несущих смысл) были приняты за отрицательный результат, провал.

В ходе констатирующего эксперимента были получены результаты по семи видам заданий, отражающих уровни семи коммуникативно-языковых компетенций (Приложение А.). Наиболее «проблемными» компетенциями оказались 2-ая – Функциональная компетенция, 4-ая – Социолингвистическая компетенция, 5-ая – Грамматическая компетенция, 6-ая – Лексико-семантическая компетенция и 7-ая – Стратегическая компетенция. Глядя на графики, можно сделать вывод, что общая картина представляется достаточно обескураживающей. Разброс результатов весьма значительный, что доказывает неоднородность языковых знаний в группе.

Как видим на втором графике (Приложение А, Рис.А1.2., А1.10. – Функциональная компетенция), только 50% студентов в обеих группах (экспериментальной и контрольной) сумели успешно справиться с 80% коммуникативных задач, демонстрируя разумно критическое отношение к широкому спектру информации воспринятой при прослушивании задания. 25% студентов в экспериментальной группе смогли выполнить 70% коммуникативных задач (17% в контрольной группе), что является приемлемым, пороговым уровнем для нас. 7% студентов в обеих группах показали менее 50% выполнения, что для нас является неприемлемым результатом. Это доказывает, что студенты не всегда способны адекватно воспринимать и интерпретировать устную речь для достижения конкретных коммуникативных целей и не всегда могут точно идентифицировать вопрос для адекватного построения ответа на него. Отсутствие знаний стратегий слушания говорит само за себя. Более того, показатель риска - RI достаточно высок, что указывает на широкий разброс результатов в группе и ненадежность среднего балла, показателя.

На четвертом графике (Рис. А1.4., А1.12. – Социальная/социолингвистическая компетенция) мы видим, что результаты еще более низкие. Только 36% студентов в экспериментальной группе (30% в контрольной группе) смогли достичь желаемого уровня - 80%. 12% студентов в обеих группах достигли проходного, порогового уровня - 70%, что является приемлемым. Однако, 17% студентов в экспериментальной группе (14% в контрольной группе) не смогли справиться с коммуникативными заданиями и выполнили их менее чем на 50%. Можно сделать вывод, что с увеличением сложности заданий на слушание аутентичных текстов разговорного английского языка, студенты не всегда способны воспринять различные уровни формальности (объявления, короткие деловые разговоры, рекламные предложения) и делать выводы, предположения о сообщениях, высказанных различными людьми в разнообразных контекстах, связанных с профессиональной, культурной или социальной деятельностью. В этом случае наблюдается отсутствие способности адаптировать используемый язык к разного рода социальным группам во множестве контекстов. Показатель риска - RI довольно высокий и, следовательно, результаты ответов имеют неоднородное распределение, указывая на неоднородность знаний, а следовательно, и средний показатель результатов по группе является достаточно сомнительным.

На пятом графике (Рис. А1.5., А1.13. – Лексико-семантическая компетенция) мы наблюдаем дальнейшее устойчивое снижение результатов. Только 21% студентов в экспериментальной группе смогли достичь желательного уровня - 80% (13% в контрольной группе) выполнения коммуникативных задач. 25% студентов в экспериментальной группе показали способность справиться с 70% заданий (17% в контрольной группе), но 12% студентов в экспериментальной группе (33% в контрольной группе) не смогли достичь приемлемого уровня и стали маргинальными кандидатами, не сумев преодолеть 50%-ный рубеж выполнения заданий. Результаты показывают, что студенты имеют достаточно бедный словарный

запас и лексический репертуар английского языка (включая идиоматические выражения и коллоквиализмы) и не всегда способны продуцировать и контролировать смысловые, грамматически правильные высказывания в письменной форме. Зачастую они не могут соотнести форму высказывания с его смыслом/значением (например, активный/пассивный залог). В то же время, их грамматические ресурсы довольно ограничены, чтобы формулировать сложные, грамматически правильные коммуникативные сообщения (времена, модальные глаголы, придаточные предложения условия, глагольные фразы, предлоги, и т.д.). Показатель риска (RI) имеет тенденцию роста, обнаруживая нестабильную природу результатов и сомнительность среднего показателя результатов по группе - AS.

На шестом графике (Рис.А1.6., А1.14. – Грамматическая компетенция) мы наблюдаем поразительное снижение результатов. Только 22% студентов в обеих группах продемонстрировали приемлемо хорошие знания грамматики – способности соединять языковые элементы в смысловые предложения – и успешно справились с 80% грамматических заданий. 10% студентов в экспериментальной группе решили 70% коммуникативных задач (7% в контрольной группе). 40% студентов в экспериментальной группе (3% в контрольной группе) не сумели справиться с заданиями. Картина, действительно, разочаровывающая. Результаты заставляют нас признать, что студентам не хватает знаний и системного видения языка, чтобы компетентно различать языковые элементы, категории, структуры, времена, сложные предложения, глагольные фразы и понимать, каким образом они последовательно организуются, чтобы передавать значимые, смысловые высказывания. Показатель риска - RI довольно высок, показывая, что студенты обладают весьма различными уровнями грамматической компетенции и к среднему значению результатов по группе (AS) следует подходить весьма критически.

Как видно на седьмом графике, (Рис.А1.7., А1.13. – Стратегическая компетенция), повышения результатов, в сравнении с грамматической

компетенцией, не наблюдается и они также не очень обнадеживающие. 22% студентов обеих групп выполнили 80% коммуникативных заданий. 7% студентов в экспериментальной группе (9% в контрольной группе) смогли справиться с 70% заданий, но 50% студентов в экспериментальной группе (53% в контрольной группе) продемонстрировали менее 50% выполнения заданий.

Однако, здесь могут сказываться объективные и субъективные причины существующей проблемы. Задание связано с условностями дизайна деловой письменной корреспонденции (официальные письма, деловые записки, рекламные объявления, факсы, приглашения, расписания, графики, схемы, электронная почта), ее структурой, расположением частей и их логической связанностью. Не все латвийские школы имеют в своих программах достаточное количество часов английского языка, посвященных деловому английскому языку. Но что более важно, эксперимент установил, что студенты не в достаточной степени владеют стратегиями чтения для получения информации – просмотрового чтения, поискового чтения, изучающего чтения, критического чтения, а также способностью развивать информацию, детерминировать через собственное мышление, собственную систему взглядов и строить предположения исходя из имеющейся информации, что является чрезвычайно важным сегодня во всех областях жизни. Более того, как результат довольно ограниченного запаса слов, студенты демонстрируют весьма недостаточную гибкость в использовании языковых смысловых единиц - умения перефразировать идеи в различных лингвистических формах и считают довольно проблематичным подобрать подходящую языковую формулу/модель из широкого набора дискурсивных функций. Показатель риска очень высок и раскрывает широкий разброс результатов, что доказывает разрозненность уровней стратегической компетенции у студентов. Рисунок 2.22 показывает общую коммуникативно-языковую компетенцию, продемонстрированную студентами.

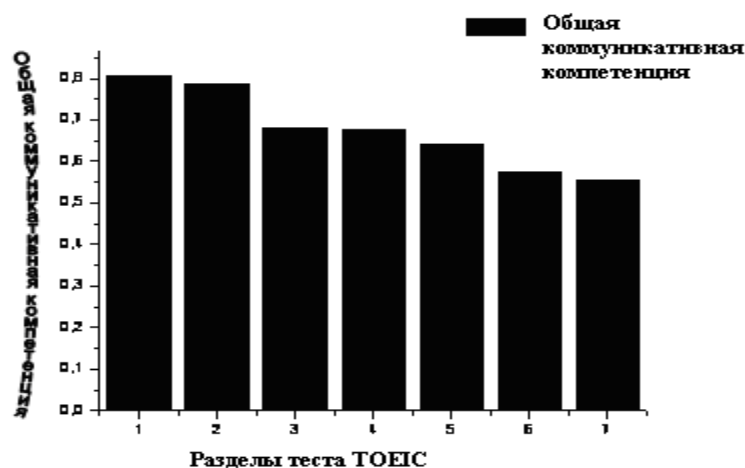


Рис. 2.22. Общая коммуникативная компетенция в зависимости от разделов теста TOEIC

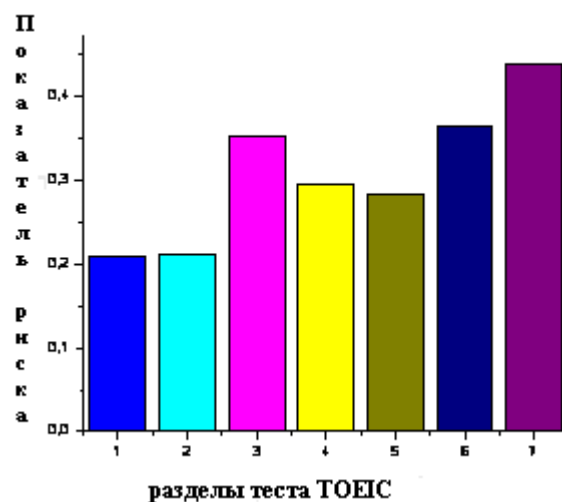


Рис. 2.23. Показатель риска (Risk index) в зависимости от разделов теста TOEIC (TOEIC test parts)

Как показывает график, наблюдается устойчивая тенденция снижения уровня компетенции по мере связи заданий с чтением. Это доказывает, что студенты обладают довольно бедным запасом слов и лексических смысловых единиц английского языка (включая идиоматические выражения и коллоквиализмы). Они не всегда могут соотнести форму высказывания с его смыслом. Их грамматические ресурсы довольно ограничены, чтобы формулировать правильные коммуникативно-языковые выражения. В большой степени это результат отказа от чтения на английском языке.

Рисунок 2.23 отражает показатель риска в соответствии с тестируемым типом компетенции.

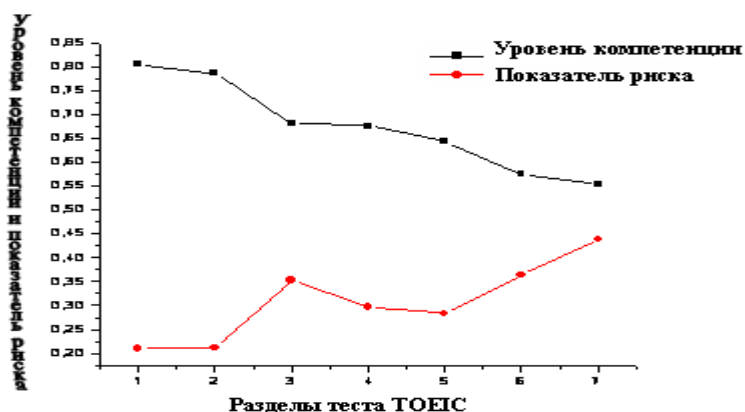


Рис. 2.24. Соотношение уровня компетенции и показателя риска в соответствии с различными разделами теста TOEIC

Рисунок 2.24 показывает верхнюю нисходящую линию, отражающую общую коммуникативную компетенцию студентов экспериментальной группы и нижнюю восходящую линию показателя риска. График наглядно убеждает, что с уменьшением среднего показателя (AS) и среднего уровня компетенции (MIC), показатель риска – RI увеличивается, указывая на сомнительность среднего балла по группе (AS).

Рисунок 2.25 показывает общую интегрированную компетенцию в экспериментальной группе, где показатель среднего уровня компетенции (MIC) составляет менее 70%, что не соответствует заранее установленному целевому уровню - (80%) и показатель риска (RI) составляет более 20% (принимая во внимание принцип Парето).

Полученные данные констатирующего эксперимента доказали, что результаты тестирования в экспериментальной и контрольной группах различаются очень незначительно. И все же, результаты слушания и восприятия гораздо лучше результатов письма и чтения. Примерно 73% устных речевых заданий были выполнены более 65% студентов. Понимание письменных заданий на английском языке вызывает гораздо

больше трудностей: основная часть заданий была выполнена 40%-50% студентов. В результате, только 25% студентов продемонстрировали приемлемо хорошие знания английского языка, и их общая интегрированная компетенция достигла уровня 80%. Лишь 15% студентов достигли уровня 70% общей интегрированной компетенции и 15% показали результаты менее 50%.

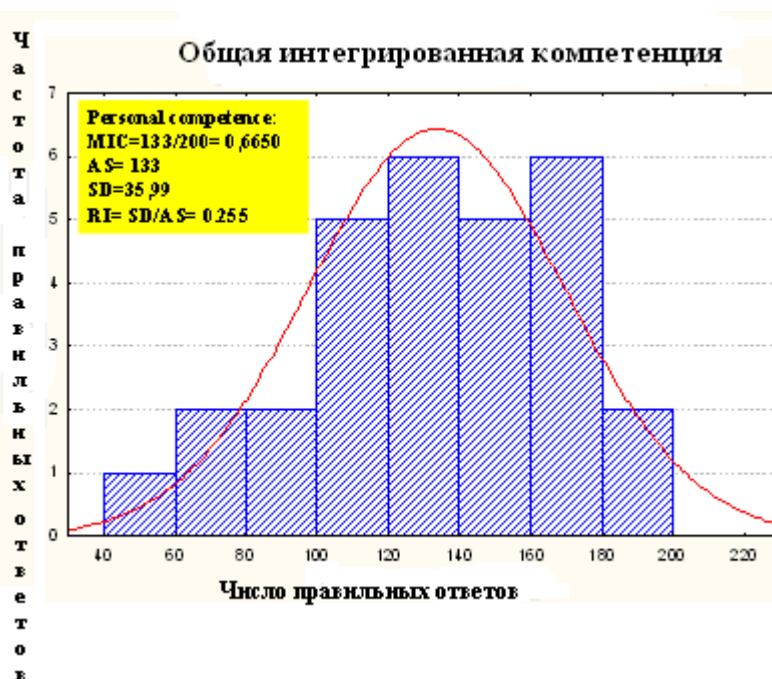


Рис. 2.25. Общая интегрированная компетенция: плотность распределения правильных ответов относительно нормальной функции плотности распределения

В более неформальной беседе со студентами выяснилось, что многие из них испытывали трудности понимания некоторых слов, а иногда и целых предложений, а также грамматические задания представляли для них трудность. Здесь возможны объективные и субъективные причины такой ситуации. Большая часть времени на занятиях регулярно отводится заданиям на слушание и восприятие разговорных английских текстов с последующим обсуждением прослушанного материала. 95% инструкций по ходу занятий дается на английском языке. К тому же, большинство латвийских студентов слушают музыку, смотрят телепередачи, особенно музыкальные, на английском языке. Они часто высоко мотивированы

понимать эту информацию. В то же время, пониманию письменной информации отводится меньше времени.

Эти полученные данные послужили тревожным сигналом, требующим критического анализа и пересмотра адекватности применяемых методов обучения и других элементов образовательного процесса. Однако, основная проблема заключается в отсутствии связи между учебным процессом в средней школе и в высшем учебном заведении. Большинство преподавателей института признают, что уровень подготовленности школьников не соответствует требованиям учебного процесса в высшем учебном заведении. Уровень знаний выпускников школ довольно низкий и за последние пять лет не наблюдается его роста. Английский язык не является исключением. Учащиеся, поступающие в институт, приезжают из различных регионов страны, из школ, которые не всегда хорошо оборудованы, где иногда практически отсутствуют квалифицированные преподаватели английского языка, а многие преподаватели не имеют специальной подготовки преподавания английского языка. Все эти факторы негативно сказываются на качестве знаний учащихся.

2.5. Компетентностно-Ориентированная Модульная Программа для Автономных Студентов (КОМПАС)

Для исправления ситуации, отражением которой стали полученные данные в констатирующем эксперименте, был проведен глубокий анализ всех элементов образовательного процесса. В соответствии с разработанной лингводидактической моделью «Learning Curve» (кривой обучения) и для ее эффективной реализации в формирующем этапе эксперимента, автором была разработана Компетентностно-Ориентированная Модульная Программа для Автономных Студентов (КОМПАС).

Программа включает широкий спектр необходимых умений и форм деятельности, включая общие умения решения проблем, стратегии чтения, стратегия запоминания, стратегия выполнения тестов, стратегии создания позитивного настроения, а также общие метакогнитивные стратегии, такие как мониторинг усвоения материала. Первоочередной целью программы является формирование автономных учащихся, способных прогнозировать, контролировать и координировать свои собственные когнитивные, а также аффективные ресурсы и формы деятельности.

Программа состоит из 20 логически связанных модулей по 8 часов каждый. Модульные циклы включают три этапа, рассчитанные в целом на три года обучения в высшем учебном заведении или 160 часов, из которых 150 часов – это контактная коммуникативная деятельность на английском языке и 10 часов отводятся на выполнение трех тестов с последующим анализом ошибок.

В соответствии с лингводидактической моделью «Learning Curve», первый этап программы КОМПАС поднимает учащихся на первый уровень модели – основной рабочий уровень (Basic Working Proficiency level) - по шкале уровней языковых умений TOEIC или уровень B1 по шкале языковых умений Совета Европы. Второй этап рассчитан на достижение уровня B2, а третий этап нацелен на продвинутый рабочий уровень (Advanced Working Proficiency level) - уровни C1, C2. Каждый этап включает семь образовательных модулей.

1. Первый этап – ассимиляция (реакция на новую образовательную информацию на основе имеющегося языкового опыта и ранее накопленных знаний по английскому языку) – рассчитан на освоение стратегий мышления/учения. Основные элементы включают:

- Мотивацию: Поскольку для переработки большого количества образовательной информации студент должен быть изначально предрасположен к процессу.

- Моделирование стратегий: просмотрное чтение, поисковое чтение, глобальное беспереводное чтение, критическое чтение, оценочное чтение, выделение и подчеркивание текстов, стратегии слушания, прагматические стратегии тематического, логического и стилистического дискурса.

- Обеспечение запоминания и практических упражнений с обратной связью: ассоциативное мышление, логические зацепки для освоения нового вокабуляра, идиом, профессиональной терминологии, грамматических структур.

- Оценка усвоения материала. Целью этого этапа является, по выражению Р. Малкехи и Д. Пита, «метакогнитивная подготовленность» студентов – состояние, формирующееся по мере осознания студентами существования когнитивных стратегий и того вклада, который может внести их систематическое использование в процессе изучения языка и решения коммуникативных задач. Формируется также умение оценивать других и самооценки. На этом этапе используется директивная и контролируемая преподавателем методика преподавания.

2. Второй этап – аккомодация (изменения в ментальных структурах на основе полученного нового опыта) – предполагает практическое использование стратегий, умение оценить эффективность этих стратегий, а также умение адаптировать и распространять их на различные новые ситуации в контекстах разных академических дисциплин (обучение перенесению – *transference learning*). Основным педагогическим методом на этом этапе становится поддержка студентов в применении ими ранее изученных стратегий в новых контекстах интерактивного взаимодействия. Метод преподавания вместо прямого становится «сократическим», когда студенты поощряются распространять и применять стратегии в новых коммуникативных ситуациях.

3. Третий этап – адаптация (на основе углубленного понимания и осознания того, как можно вновь полученные знания применить с пользой для новых потребностей) – предполагает генерирование новых

когнитивных стратегий, трансформацию и модификацию знаний на основе полученного опыта в контексте междисциплинарного интегрированного системного мышления. Процесс обучения на этом этапе контролируется и управляется, в основном,

студентами, а не преподавателем. Метод – кооперация.

Каждый модуль начинается с раздела «Focus In», который вводит новый контекст с новым набором смысловых языковых единиц, позволяющий использовать ранее накопленный языковой опыт. Затем следует раздел «Listen/Read», который предполагает на основе метода открытий идентификацию и способность воспроизведения нового профессионального вокабуляра, идиоматических выражений, деловой терминологии, грамматических структур, глагольных фраз в контекстах повествования, диалогах или дискуссиях, обсуждениях. Следующий раздел – «Clarify» содержит многоальтернативную викторину, с особым вниманием на понимание смысла. Методом решения проблем студенты конструируют модели новых языковых структур, передающих смысл. Раздел «Follow IT UP» – является индивидуальной ресурсной страничкой, включающей все новые понятия (терминологию, глагольные фразы, идиомы или грамматические структуры). Студенты практикуют применение новых языковых моделей, конструируют и продуцируют смысловые языковые единицы. Особое внимание на аккуратность. И в заключении, раздел «Your Turn», который обеспечивает креативную практику (устную и письменную) и обретение уверенности, что смысл, форма и функция новой смысловой языковой единицы действительно понята и освоена в практическом применении на основе деловых игр.

Рис. 2.26. отражает модель формирования коммуникативно-языковой компетенции на основе междисциплинарных циклов компетентностно-ориентированной модульной программы для автономных студентов (КОМПАС), где образовательное языковое пространство служит основой для формирования и совершенствования профессионально-

ориентированной коммуникативно-языковой компетенции студентов факультетов международного туризма, менеджмента и информационных технологий.

Процесс формирования коммуникативно-языковой компетенции предполагает последовательность этапов учебной коммуникативно-языковой деятельности и носит циклический характер в виде спирального плана, что обуславливается моделью «Learning Curve» и способствует эффективному конструированию знаний студентов:

1. освоение стратегий мышления/учения на основе имеющегося языкового опыта,
2. практическое использование стратегий в новых контекстах различных академических дисциплин,
3. генерирование новых когнитивных стратегий для использования в новых ситуациях.

Таким образом, модель развития коммуникативно-языковой компетенции включает: Знания + Умения + Способности + Мотивация + Опыт + Ценности + Отношения = Компетенция.

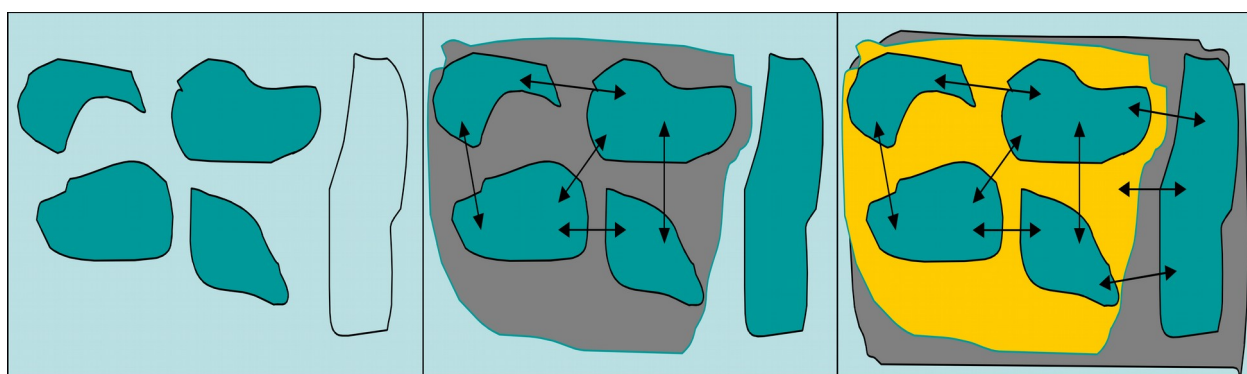


Рис. 2.26. Формирование компетенции на основе модульных междисциплинарных циклов

Автор разработала типичную, хронологически расположенную последовательность образовательных модулей, позволяющих начать образовательный процесс с любого уровня коммуникативно-языковой

компетенции, а также управлять процессом и координировать промежуточные результаты и качество языковых знаний достигнутых студентами по окончании каждого модуля, гарантируя каждому учащемуся реальные, ощутимые результаты в освоении английского языка.

2.6. Формирование коммуникативно-языковой компетенции студентов на основе разработанной лингводидактической модели «Learning Curve» и компетентностно-ориентированной модульной программы КОМПАС

Для проверки эффективности разработанной лингводидактической модели «Learning Curve» и предложенных образовательных инструментов для управления и координации процесса развития коммуникативно-языковой компетенции был предпринят формирующий эксперимент. С целью исследования изменений, происходящих в образовательном процессе студентов, было проведено контрольное тестирование. К этому времени был закончен первый 60-часовой цикл контактных занятий, включающий 7 образовательных языковых модулей программы КОМПАС. Практический тест TOEIC - 2 был предложен 29 учащимся экспериментальной группы. TOEIC тест – 2 соответствует основному рабочему уровню (Basic Working Proficiency) – уровню B2, согласно шкале Совета Европы. Уровень теста усложнился, поскольку студенты прошли определенный этап обучения. Были получены следующие результаты (Приложение А., рис. А1.17.- А1.24.):

Исходя из данных на первом графике (рис. А1.17. – Фонологическая компетенция), можно отметить незначительное улучшение параметров результатов. Так, количество студентов в контрольной группе, справившихся с 80% выполнения заданий (уровень B2), возросло с 66% до 73%. Наблюдается увеличение количества студентов, которые выполнили 70% заданий (уровень B1), с 13% до 17%. В то же время, показатель

количества тех, кто смог выполнить менее 50% заданий (уровень A2), снизился с 17% до 7%. Однако в этом тестировании он уже не приемлем. Плотность распределения результатов также показывает тенденцию к улучшению. Результаты стали более однородными. Показатель риска (RI) снизился (с 0,21 до 0,15), вселяя больше уверенности в среднем показателе результатов по группе (AS). Это говорит о том, что студенты, применяя стратегии слушания, стали лучше понимать и распознавать смысловые языковые высказывания, выделять ключевую терминологию в различных контекстах. Они научились лучше интерактивно использовать полученную информацию и критически оценивать ее в процессе профессионального и социального взаимодействия.

Как видим на втором графике (рис. А1.18. – Функциональная компетенция), наблюдается увеличение на 7% количества студентов, которые смогли выполнить 80% заданий (уровень B2) – с 50% до 57%. 30% студентов сумели справиться с 70% заданий (уровень B1), что на 5% больше по сравнению с констатирующим экспериментом. В то же время имеется снижение на 5% количества тех студентов, которые смогли справиться с менее 50% заданий - с 12% до 7% (уровень A2). За этим следует и небольшое снижение показателя риска (с 0,21 до 0,17) что укрепляет доверие к среднему показателю результатов по группе (AS). Можно предположить, что овладение стратегиями слушания помогло студентам подойти к заданиям более осмысленно и осознанно, позволив им сконцентрировать внимание на наиболее существенных деталях сообщений и дать правильные ответы на поставленные вопросы, функционально адекватные контексту. Однако, наряду с улучшением результатов, их разброс остается еще достаточно широким, что требует обратить особое внимание на личностный подход в учебном процессе.

Третий график (рис. А1.19. – Прагматическая компетенция) доказывает, что наблюдаются устойчивые динамические улучшения всех параметров. 80% заданий (уровень B2) выполнено 50% студентов (прежде

– 37%). 70% заданий (уровень B1) выполнено 17% студентов (прежде 7%). Почти в два раза снизилось количество студентов, справившихся с заданиями менее чем на 50% (уровень A2) - (с 30% до 17%). Показатель риска (RI) значительно снизился также (с 0,35 до 0,26), показывая, что процесс развивается в правильном направлении. Студенты научились лучше идентифицировать контекстуальный смысл речевых высказываний и конструировать свои логические выводы, исходя из конкретной ситуации.

На четвертом графике (рис.А.1.20. – Социолингвистическая компетенция) мы можем также наблюдать положительные изменения, хотя и не слишком большие. Понятно, что способность интерпретировать смысл услышанного сообщения и делать ответственный выбор для адекватного ответа, требует времени для совершенствования. И все-таки, цифра, отражающая процентное количество студентов, достигших желательный уровень 80% (уровень B2), немного выросла до 45% (прежде – 36%). К сожалению, цифра, отражающая количество студентов, сумевших справиться с заданиями на пороговом уровне 70% (уровень B1), практически, осталась неизменной, примерно 12%. Наблюдается небольшое снижение количества «маргинальных кандидатов», студентов, показавших результат менее 50% (уровень A2) выполнения заданий (с 28% до 22%). В то же время, имеется положительная тенденция к уменьшению показателя риска (RI: 0,30 → 0,20), что указывает на возрастающую однородность знаний в группе и, следовательно, средний показатель результатов по группе (AS) заслуживает большего доверия. Студенты научились лучше разбираться в различных уровнях формальности аутентичных речевых высказываний и соотносить их с разнообразными контекстами – профессиональными, во время путешествий и на отдыхе, а также адаптировать их к различным категориям публики.

На пятом графике (рис. А.1.21. – Лексико-семантическая компетенция) мы можем также видеть некоторое улучшение результатов. 30% студентов сумели достичь желательного, целевого уровня

компетенции - 80% (уровень B2) (прежде – 25%). 37% студентов выполнили 70% (уровень B1) заданий (прежде – 30%). Количество студентов, справившихся с заданиями менее чем на 50% уменьшилось с 12% до 9% (уровень A2). Уменьшение показателя риска - RI (0,28 → 0,23) является положительной тенденцией, доказывающей, что учение в группе происходит, и общие знания лексикона студентов улучшаются.

Исходя из шестого графика (рис. А1.22. – Грамматическая компетенция), можно судить о значительном повышении параметров, характеризующих развитие грамматической компетенции. Так, 27% студентов смогли выполнить 80% (уровень B2) заданий (прежде – 22%). 25% студентов справились с 70% (уровень B1) заданий (прежде 10%). Значительно увеличилось количество студентов, сумевших преодолеть уровень 50% выполнения заданий. Только 12% студентов не смогли справиться с заданиями и показали результат менее 50% (уровень A2) выполнения (прежде – 40%). Показатель риска (RI) также значительно уменьшился (0,36 → 0,21), убеждая нас в достоверности среднего показателя результатов по группе (AS). У студентов наблюдается улучшение понимания грамматической организации английского предложения, использования времен, связующих элементов предложений.

Седьмой график (рис. А.1.23. – Стратегическая компетенция) также демонстрирует положительную тенденцию к улучшению результатов. 25% студентов продемонстрировали 80% (уровень B2) выполнения заданий (прежде – 22%). Цифра, отражающая количество студентов, справившихся с 70% заданий (уровень B1), осталась относительно стабильной – 13% (прежде – 12%). Зато количество студентов, сумевших преодолеть 50%-ный барьер, значительно увеличилось. 25% студентов выполнили менее 50% (уровень A2) заданий (прежде - 55%). Однако неоднородность результатов в группе остается все еще довольно большой, что требует особого анализа применяемых методологий.

Мы проанализировали промежуточные результаты контрольного TOEIC теста 2, продемонстрированные студентами экспериментальной группы после первого цикла модульной программы по английскому языку КОМПАС.

Процесс формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов строился в соответствии с разработанной лингводидактической моделью образовательного процесса «Learning Curve» как деятельностью ориентированного коллективного взаимодействия. Он постоянно поддерживался процессуальными тестами, построенными по принципу TOEIC, которые анализировались с помощью параметров, показателей и характеристик формирования коммуникативно-языковой компетенции, а именно, среднего показателя результатов по группе (Average Score -AS), соответствующим стандартным отклонением результата (Standard Deviation -SD), средним показателем компетенции (Mean Index of Competence -MIC) по семи видам компетенций теста, показателя риска (Risk Index - RI), соответствующего определенной компетенции, который характеризует степень надежности среднего показателя результатов по группе (Average Score - AS). Показатель риска является очень важным параметром, поскольку отражает степень однородности знаний студентов в учебной группе. Чем выше показатель риска, тем ниже степень однородности результатов/знаний.

В целях координации динамики формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов, автор применила модель «Learning Curve», которая позволила совместно со студентами прогнозировать, координировать и управлять учебным процессом. Более того, модель позволила рассчитать время, необходимое для достижения целевого, заранее установленного уровня коммуникативной компетенции, а также объем учебного материала, необходимого для обеспечения этой образовательной цели (рис. 2.11; 2.12).

Примененная автором система хронологически последовательных образовательных модулей программы КОМПАС, позволила скоординировать промежуточные результаты и качество достигнутых студентами знаний/компетенций после освоения каждого модуля, демонстрируя тем самым каждому учащемуся очевидные, осязаемые результаты в формировании коммуникативно-языковой компетенции.

Применяемые методологии убедительно доказали свою эффективность, поскольку при усложнении образовательной языковой информации наблюдалось устойчивое улучшение показателей динамики всех тестируемых компетенций, составляющих коммуникативно-языковую компетенцию студентов.

Однако полученные результаты вскрыли также и некоторые недостатки. Так, рассеивание результатов в некоторых случаях оставалось все еще довольно большим, что заставило обратить внимание на степень личностной ориентированности применяемых методологий.

Темп развития некоторых компетенций, особенно таких, как лексическая компетенция, грамматическая и стратегическая отставал от темпа развития остальных компетенций и уровень этих компетенций не соответствовал желательному/заранее установленному.

С одной стороны, развитие этих компетенций тесно связано с чтением на английском языке. С другой стороны, к чтению студенты относятся крайне пренебрежительно. Поэтому первостепенной задачей было сделать все возможное, чтобы изменить их мотивацию по отношению к чтению и побудить студентов уделять более пристальное внимание чтению на английском языке, способствующему самообразованию и развитию автономности в образовании.

Полученные результаты дали ясное представление о дальнейших образовательных целях. Чтобы выровнять показатели всех интегрированных компетенций, необходимо было сосредоточить больше внимания на развитии понимания студентами языка как системы,

основанной на определенных законах, а также на практическом развитии их способности продуцировать грамматически правильные высказывания через коммуникативную деятельность в устной и письменной форме. Было абсолютно очевидным, что освоение стратегий учения сыграет решающую роль в успешном развитии коммуникативно-языковой компетенции студентов.

Однако главный вывод убеждает в том, что при усложнении языковой информации, динамика формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов сохраняется, что говорит об эффективности применяемой модели «Learning Curve» и соответствующей ей модульной программы КОМПАС.

2.7. Заключительный этап формирующего эксперимента

Об эффективности разработанной модели организации образовательного процесса «Learning Curve» и инструментов управления формированием коммуникативно-языковой компетенции можно судить лишь по конечному результату, по уровню достижений студентов, для которых и создавалась вся система. Если один из результатов в группе будет намного ниже остальных, это повлияет на успех всей группы и, в конечном итоге, покажет более низкий функциональный уровень всего образовательного процесса как системы. Поэтому, принимая во внимание анализ промежуточных результатов практического TOEIC теста - 2, и сравнив целевые, заранее установленные результаты с промежуточными, были введены все необходимые регулирующие компоненты и изменены некоторые функциональные элементы образовательного процесса.

Заключительный этап формирующего эксперимента заканчивался тестированием достижений студентов экспериментальной и контрольной групп. К этому времени учащиеся освоили почти три цикла языковых занятий – 17 образовательных языковых модулей программы КОМПАС,

что составило приблизительно 140 контактных часов. В качестве заключительного теста студентам экспериментальной и контрольной групп был предложен практический TOEIC тест – 3, который имеет продвинутый рабочий уровень (Advanced Working Proficiency level), соответствующий уровням A2, A1 по шкале Совета Европы. Целью было проанализировать различия в формировании коммуникативно-языковой компетенции между студентами экспериментальной группы, где была применена методология, предложенная в исследовании, и студентами контрольной группы, где применялась традиционная методология преподавания английского языка. Были получены следующие результаты (См. Приложение А, рис. А1.25. – А1.31. и А1.33. – А1.40.).

Фонологическая компетенция в экспериментальной группе (рис. А1.25., А1.33.) улучшилась весьма значительно по сравнению с контрольной группой. Как показывают графики, 90% студентов (66% в контрольной группе) успешно справились с 80% коммуникативных задач (уровень C1), демонстрируя разумно критическое отношение к широкому спектру аудио информации, воспринятой на слух. Из них 40% смогли преодолеть рубеж 100% выполнения заданий (уровень C2). Никто из студентов экспериментальной группы (12% в контрольной группе) не показал результата ниже 50% выполнения (уровень B1). Студенты продемонстрировали достаточно хорошую способность идентифицировать и соотносить иллюстративную/изобразительную информацию (то, что изображено на картинках) с тем контекстом, который они прослушали в аудиозаписи. Компетенция характеризует значительно возросшую способность студентов понимать/воспринимать, извлекать на слух актуальную информацию, выделять ключевую терминологию, использовать полученную информацию для формирования собственных суждений. Намного улучшилась их способность выражать критическое отношение к полученной информации в процессе профессионального и

социального опосредованного взаимодействия и формировать логические умозаключения.

Функциональная компетенция (рис. А1.26., А1.34.), насколько мы можем судить исходя из графиков, также наглядно демонстрирует резко возросший уровень у студентов экспериментальной группы. На 36% больше, по сравнению с контрольной группой, количество студентов, справившихся с выполнением заданий на 80% (уровень С1); (86% - в экспериментальной группе и 50% - в контрольной группе). В том числе 10% студентов в экспериментальной группе достигли отметки 100% результата (уровень С2); (5% в контрольной группе). В то же время, наблюдается резкое снижение количества студентов, которые смогли выполнить менее 50% заданий в экспериментальной группе (уровень В1). Никто здесь не показал результата менее 50% (12% в контрольной группе). Качество результата подтверждает и значительно снизившийся показатель риска - RI (0,21 → 0,10), который укрепляет наше доверие среднему показателю по группе – AS, отражающему желательный/целевой уровень.

Овладение стратегиями слушания помогло студентам подойти к заданиям с большим пониманием и осознанием необходимости сконцентрировать внимание на наиболее существенных деталях устных сообщений и обеспечить, таким образом, соответствующие ответы, функционально адекватные контексту. Это доказывает, что студенты обрели большую способность адекватно использовать устный дискурс для конкретных коммуникативных целей и стали более компетентно идентифицировать и разрешать коммуникативные проблемы, давая адекватные ответы на поставленные в устной форме вопросы. Согласно мнению самих студентов, овладение стратегиями слушания было решающим для их успешного овладения функциональной компетенцией. Более того, показатель риска - RI весьма низкий (0,10), что доказывает высокую однородность знаний в группе и достоверность среднего показателя результатов по группе - AS.

В контрольной группе степень рассеивания результатов остается достаточно высокой, указывая на то, что приблизительной однородности знаний в группе достигнуто не было. Скорее всего, это следствие недостаточной личностно-ориентированной применяемой традиционной методологии.

Прагматически-дискурсивная компетенция (рис. А1.27., А1.35.) отражает устойчивую динамику улучшения всех параметров в обеих группах. И все-таки, результаты более убедительные в экспериментальной группе. 80% (уровень С1) коммуникативных задач в этой группе были успешно решены 73% студентов (в контрольной группе – 45%). 100% (уровень С2) заданий было выполнено 17% студентов (в контрольной группе - 3%). Никто из студентов в экспериментальной группе (20% в контрольной группе) не показал результата менее 50% выполнения (уровень В1). Показатель риска (RI) значительно снизился в экспериментальной группе (0,35 → 0,16), указывая на то, что процесс освоения компетенции идет успешно и достигается желательная однородность знаний в группе. В контрольной группе показатель риска снизился почти вдвое, однако, остается все еще достаточно высоким, указывая на большую неоднородность знаний в группе и неприемлемость среднего показателя результатов по группе. Эта ситуация требует пересмотра применяемых методологий и, возможно, реформирования группы студентов на две группы – с более высоким уровнем знаний и менее подготовленных в языковом отношении студентов, поскольку в этом случае, на наш взгляд, требуются разные методы обучения.

Социолингвистическая компетенция (Рис. А1.28, А1.36.), как мы можем наблюдать на графике, имеет устойчивую тенденцию к улучшению результатов в экспериментальной группе. 77% студентов в этой группе (36% в контрольной группе) смогли достичь желательного целевого уровня - 80% выполнения коммуникативных задач (уровень С1), 3% из которых достигли 100%-ной (уровень С2) отметки выполнения (1% в контрольной группе). В экспериментальной группе не было студентов (13% в контрольной группе), не

сумевших справиться с заданиями и выполнить их менее чем на 50% (уровень B1). Можно сделать вывод, что с возрастанием сложности заданий, связанных с восприятием на слух аутентичных устных текстов, студенты экспериментальной группы оказались более подготовленными к восприятию различных уровней формальности сообщений (публичные объявления, короткие деловые разговоры, рекламные объявления) и формированию предположений, выводов и умозаключений, касающихся устных сообщений, представленных различными людьми в многообразных социальных, профессиональных и культурных контекстах. Они в большей степени овладели способностью адаптировать использование языковых структур к различным социальным уровням во множестве контекстов. Показатель риска (RI) в экспериментальной группе низкий (0,30 → 0,10), отражающий достаточно равномерное распределение результатов, и, соответственно, приемлемую однородность знаний студентов в группе, а, следовательно, и достоверность среднего показателя результатов по группе (AS). Показатель риска в контрольной группе снизился почти вдвое (0,28 → 0,17), однако общий уровень достижений студентов гораздо ниже, чем в экспериментальной группе.

Лексико-семантическая компетенция (рис. A1.29, A1.37.), как показывает график, имеет позитивную тенденцию к улучшению результатов в обеих группах, однако, эти результаты имеют существенную разницу. 47% студентов в экспериментальной группе достигли отметки 80% (уровень C1) выполнения заданий (13% в контрольной группе). 43% студентов справились с 70% (уровень B2) заданий (25% в контрольной группе). Только 3% студентов в экспериментальной группе не смогли достичь приемлемого уровня выполнения (уровень B1), и попали в категорию маргинальных кандидатов, выполнивших задания менее чем на 50% (23% в контрольной группе). Результаты доказывают, что студенты в экспериментальной группе значительно расширили свой лексический запас английского языка (включая идиоматические выражения, глагольные фразы и коллоквиализмы) и стали более компетентно продуцировать и контролировать смысловые, грамматически

правильные выражения в письменной форме. Они стали более уверенно соотносить форму высказывания с ее смысловым значением (например, модальные глаголы, придаточные условия, активный/пассивный залог). В то же время, грамматические ресурсы студентов стали гораздо обширнее и разнообразнее, что способствует формулированию грамматически правильных высказываний (времена, модальные глаголы, придаточные предложения условия, глагольные фразы, предлоги и т.д.). Показатель риска (RI) снизился (0,28 → 0,16) отражая стабильность результатов и надежность среднего показателя результатов по группе (AS). В контрольной группе, напротив, рассеивание результатов довольно широкое и говорит о том, что у студентов в группе очень разные уровни сформированности лексико-семантической компетенции. Показатель риска (RI) довольно высокий (0,28) и средний показатель результатов по группе (AS) неубедителен.

Грамматическая компетенция (рис.А1.30, А1.38.), графики отражают поразительное повышение результатов в экспериментальной группе и достаточно неудовлетворительное состояние грамматической компетенции в контрольной группе. 81% студентов в экспериментальной группе (25% в контрольной группе) продемонстрировали достаточно хорошие знания грамматики – умение конструировать языковые элементы в смысловые предложения – и смогли успешно справиться с 80% грамматических заданий (уровень С1). 19% студентов в экспериментальной группе (23% в контрольной группе) справились с 70% заданий (уровень В2). В экспериментальной группе не было студентов (11% в контрольной группе), которые не смогли успешно справиться с заданиями (уровень В1).

Ситуация достаточно обнадеживающая в экспериментальной группе. Результаты позволяют сделать вывод, что студенты овладели разумной степенью видения языка как системы, управляемой законами, и смогли продемонстрировать способность компетентно различать языковые элементы, категории, структуры, времена, сложные предложения,

глагольные фразы, зависимые предлоги и последовательно организовывать их для передачи осознанных, смысловых предложений. Показатель риска (RI) достаточно низкий (0,36 → 0,09), который указывает на то, что уровни грамматической компетенции студентов в группе относительно однородные и средний результат по группе (AS) вполне надежен. В контрольной группе результат достижений студентов относительно невысок, в то время как показатель риска высокий, что говорит о неоднородности знаний грамматики в группе.

Стратегическая компетенция (рис. А1.31, А1.39.), как можно наблюдать из графиков, обнаруживает незначительную тенденцию роста в обеих группах. 25% студентов в экспериментальной группе (22% в контрольной группе) справились на 80% с выполнением заданий (уровень С1). 31% студентов в экспериментальной группе смогли выполнить 70% заданий (уровень В2); (23% в контрольной группе). Никто из студентов не показал результата ниже 50% выполнения заданий (уровень С1); (33% в контрольной группе). Эксперимент помог студентам освоить стратегии чтения – просмотровое чтение, поисковое чтение, глобальное сквозное чтение – которые имеют сегодня огромное значение во всех сферах жизни – и профессиональной, и социальной. Более того, благодаря расширению словарного запаса, студенты продемонстрировали достаточную гибкость в способности обобщения идеи в адекватные лингвистические формы и умения подобрать подходящую фразу, передающую точный смысл, из широкого спектра дискурсивных функций для достижения коммуникативной цели.

Однако показатель риска в экспериментальной группе (RI = 0,19) остается выше по сравнению с другими компетенциями (0,45 в контрольной группе), что указывает на все еще большое рассеивание результатов и на неоднородность уровней стратегической компетенции студентов в обеих группах. Это говорит лишь о том, что еще многое

предстоит сделать в области повышения эффективности преподавания английского языка в будущем.

Примененные в исследовании лингводидактическая модель «Learning Curve», программа КОМПАС, нацеленная на формирование коммуниктивно-языковой компетенции студентов, а также разработанные параметры, критерии и показатели, дали существенное улучшение результатов в экспериментальной группе. Общая интегрированная коммуниктивно-языковая компетенция студентов повысилась на 20%, что на 16% больше, чем в контрольной группе, где студенты обучались по традиционной программе, на основе применения традиционных методик (рис.2.27.). Анализ полученных результатов убедительно доказывает, что в экспериментальной группе однородность знаний/результатов намного возросла, в то время как в контрольной группе рассеивание результатов осталось практически стабильным – достаточно большим (рис. 2.28., 2.29.).

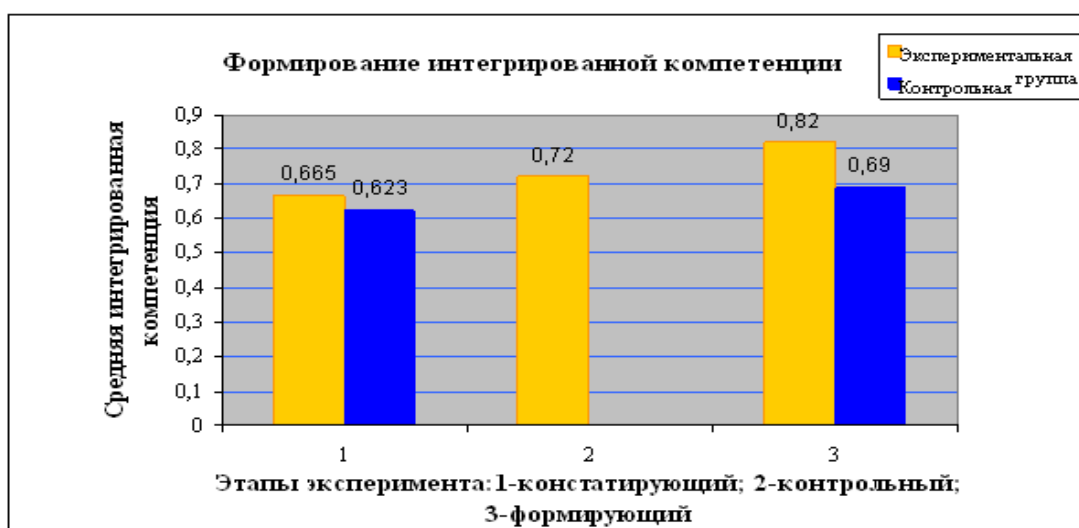


Рис. 2.27. Динамика формирования средней интегрированной коммуниктивно-языковой компетенции в зависимости от этапов эксперимента в экспериментальной и контрольной группах

Рис. 2.28. и 2.29. показывают верхние нисходящие линии графиков, соответствующие среднему групповому показателю компетенции (MIC) и

нижние восходящие линии графиков, отражающие показатель риска (RI) в группе, соответствующий определенной компетенции.

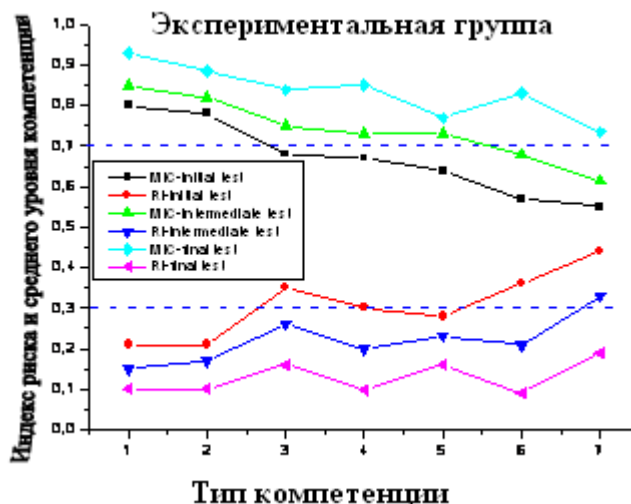


Рис. 2.28. Динамика формирования интегрированной коммуниктивно-языковой компетенции в экспериментальной группе: зависимость индекса риска и среднего уровня компетенции от типа компетенции

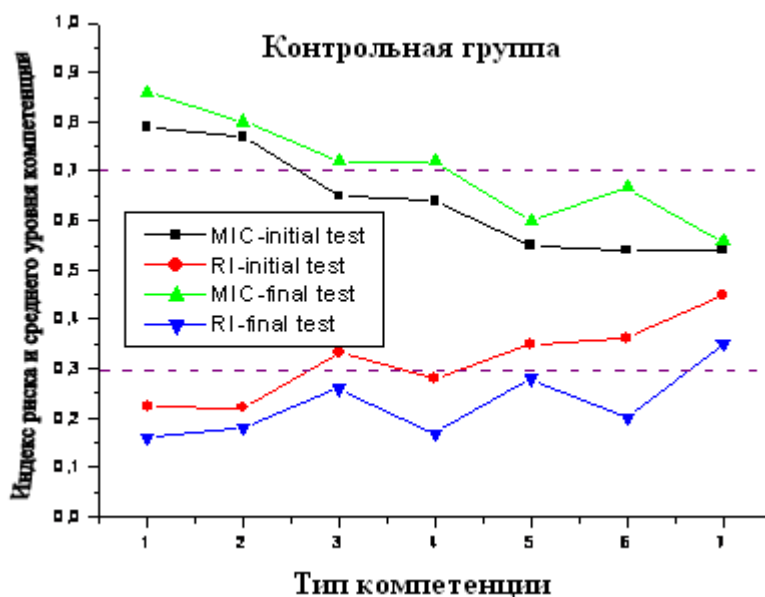


Рис. 2.29. Динамика формирования интегрированной коммуниктивно-языковой компетенции в контрольной группе: зависимость индекса риска и среднего уровня компетенции от типа компетенции

Они наглядно демонстрируют, что с уменьшением среднего показателя по группе (AS) и среднего уровня компетенции (MIC), показатель риска (RI) увеличивается, указывая на неубедительность

среднего показателя по группе (AS) и неоднородность знаний студентов в группе. Это требует пересмотра применяемых методологий и более личностно-ориентированного подхода к обучению.

Рис. 2.30. отражает снижающиеся линии графиков показателей риска (RI) в экспериментальной и контрольной группах. Они наглядно показывают разницу в качестве знаний в экспериментальной и контрольной группах. Мы видим, что показатель риска в экспериментальной группе ($RI = 0,12$) почти в два раза ниже, чем в контрольной группе ($RI = 0,21$). Соответственно, однородность знаний в экспериментальной группе в два раза выше, чем в контрольной группе.

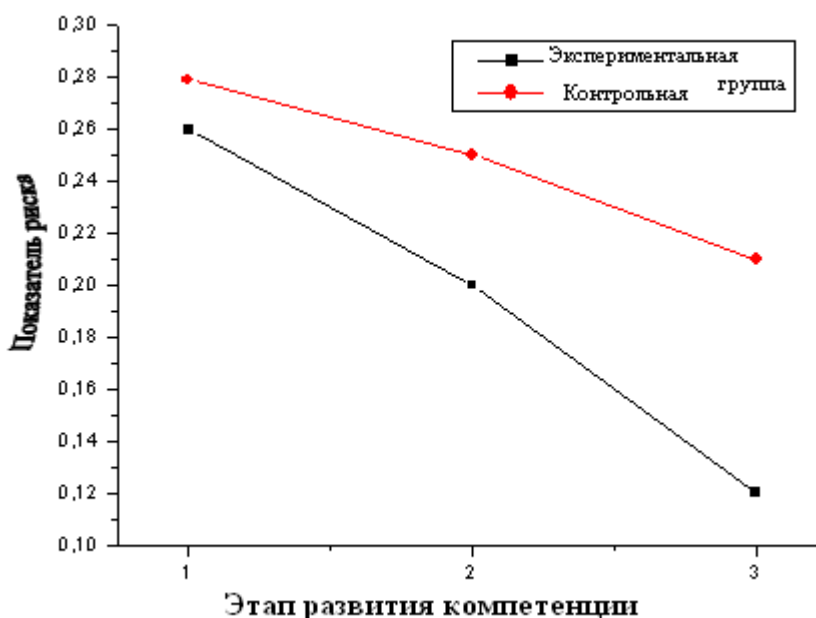


Рис. 2.30. Показатель риска, характеризующий степень однородности знаний в группе студентов

Это свидетельствует о том, что средний показатель результатов по экспериментальной группе вполне заслуживает доверия, в то время как при большой разнородности результатов в контрольной группе, средний показатель представляется достаточно сомнительным. Это очень важный фактор, поскольку преподавание в группе с высоким показателем риска и с низким показателем риска требует различных методологий и подходов к

обучению, иначе, более «сильные» в языковом отношении студенты будут быстро продвигаться в освоении английского языка, а более «слабые» могут «выключиться» из процесса, ввиду неспособности справляться с заданиями высокой сложности.

Выводы по второй главе

Проанализировав все этапы нашего эксперимента, можно сделать вывод, что формирующий эксперимент дал более чем убедительные

положительные результаты. Эти результаты были подтверждены документально тестированием (TOEIC тест) и сертификацией знаний и умений студентов по английскому языку, проведенной представителями Центра информации и тестирования при Американском посольстве в Риге в декабре 2007, 2008 годов.

Уровни сформированности коммуникативно-языковой компетенции студентов экспериментальной группы охватывали диапазон от продвинутого рабочего уровня (Advanced Working Proficiency level) – уровни C2, C1 по шкале Совета Европы, до основного рабочего уровня умений по английскому языку (Basic Working Proficiency level), что соответствует уровням B2, B1 по шкале Совета Европы (Приложение В). Уровни сформированности коммуникативно-языковой компетенции студентов контрольной группы располагались от основного рабочего уровня (Basic Working Proficiency level) – уровни B2, B1 по шкале Совета Европы до среднего уровня (Intermediate level), что соответствует уровню A2. (См. Приложение Б., TOEIC Can-Do Levels Table).

Мотивация изучать английский язык позитивно изменилась в экспериментальной группе, согласно анкетированию. Язык теперь рассматривается как необходимость для самореализации в межкультурном пространстве 77% студентов в экспериментальной группе (ранее - 48%). В контрольной группе мотивация не претерпела больших изменений. 49% студентов в контрольной группе считают овладение английским языком как необходимость для самореализации в будущем (ранее - 44%).

Эту ситуацию можно объяснить как объективными, так и субъективными причинами. В первую очередь, практические материалы программы КОМПАС, в приложении к лингводидактической модели «Learning Curve», имеют объективную образовательную ценность, поскольку они имеют целью подготовить студентов к успешной сдаче теста TOEIC по окончании образовательного курса по английскому языку в высшем учебном заведении, и имеют ряд достоинств, а именно:

- являются личностно-ориентированными;
- помогают преподавателям определить ясные цели и задачи в области изучения современного делового английского языка для международного общения;
- повышают ответственность преподавателя за результаты образования по языку;
- способствуют мотивации учения, поскольку студенты изучают аутентичный живой разговорный язык и получают международно признанный сертификат знаний и умений по английскому языку;
- делают образовательный процесс целенаправленным и практически значимым как для студентов, так и для преподавателей;
- являются реальными, аутентичными и объективными, поскольку построены на материалах, привнесенных в образовательное пространство извне – с реального рынка труда, как потребителя английского языка, поэтому
- представляют тщательный отбор содержания языкового образования;
- отличается достоверностью и надежностью, поскольку включает большую выборку вопросов в различных разделах на понимание языковых структур и формирование компетенций с позиции разных подходов;
- соответствуют уровню знаний и возрастным особенностям студентов;
- сочетают в себе как нормативно-ориентированное тестирование (которое позволяет оценивать текущие результаты и сравнивать их друг с другом), так и критериально-ориентированное тестирование (которое предполагает оценивание результатов студентов согласно установленному критерию);
- способствуют индивидуализации учения и оценивания;
- стимулируют достижение установленной заранее цели, вместо конкуренции студентов друг с другом;
- стимулируют сотрудничество вместо жесткой конкуренции;

- центрируются больше на процессуальном оценивании, чем на заключительном;
- коррелируют с подготовкой к другим видам тестов – академических и профессиональных (например, TOEFL);
- обеспечивают высокую степень совместимости (насколько совместим будущий молодой специалист с «негасистемой» – с той, которая не является частью образовательной системы);
- обеспечивают независимое объективное оценивание, поскольку результаты теста TOEIC обрабатываются и оцениваются компьютерными программами в американском Центре информации и тестирования.

Системный подход к учению-преподаванию английского языка на основе TOEIC теста также имеет свои достоинства. Во-первых, это высокая степень аутентичности, глобальности, интеграции языка и содержания, интеграции различных академических дисциплин, интеграции факторов внешней среды (определяющей цели и содержание образования), личностных характеристик и особенностей, а также контекста (социальных, культурных ситуаций в которых происходит образование). Системный подход предполагает партнерство преподавателя и студентов в деятельности совместного конструирования языкового смысла, благодаря прозрачности образовательных целей, как для преподавателей, так и для студентов, а также

- ясности задач и инструментов координации и управления образовательным процессом,
- развитие способности использовать систему английского языка для естественного общения,
- практическое изучение грамматических структур и лексических смысловых единиц внутри языковой системы в контекстах различных реальных жизненных ситуаций,

- практическое использование языковых элементов для реальных целей в циклическом образовательном процессе, что способствует конструированию языковых знаний,
- развитие общих интеллектуальных способностей студентов на основе более глубокого, системного понимания и осознания языковой системы,
- освоение когнитивных стратегий и стратегий учения,
- развитие различных категорий мышления (системного, логического, абстрактного, рационального, критического, творческого и т.д.),
- развитие межкультурного осознания студентов,
- освоение системных навыков решения проблем и изучения ситуаций,
- освоение системных навыков работы в команде.

Формирующий эксперимент доказал, что с увеличением сложности образовательной языковой информации, знания студентов и их коммуникативно-языковая компетенция динамично формировались при применении системного подхода.

Координации формирования коммуникативно-языковой компетенции и соотнесению языков общения преподавателя и студентов способствовали предложенные в работе дидактические инструменты – показатель эффективности обучения (ПЭО) и показатель уровня интеллектуальности (ПУИ), который учитывает не только уровень коммуникативно-языковой компетенции студентов, но и доступный для их понимания уровень сложности языка преподавателя, а также регулирующий фактор (В), отражающий индивида как интеллектуальную систему.

Предложенные показатель уровня интеллектуальности (ПУИ) и показатель эффективности обучения (ПЭО) способствовали интенсификации и оптимизации учебного процесса и позволили определить оптимальный объём учебного материала и времени на выполнение учебного задания как для отдельного учащегося, так и для определенной группы студентов, что является чрезвычайно важным в современных условиях ограниченного количества часов на изучение языка.

Они могут быть рекомендованы любой области образования и профессиональной подготовки, не обязательно связанной с лингвистикой.

Более того, благодаря своей мобильности и гибкости, системный подход позволяет применить эти корректирующие факторы (ПУИ и ПЭО) на любой стадии учебного процесса и в любое время для того, чтобы избежать недопустимых отклонений результатов студентов от заранее намеченных образовательных целевых результатов. Отсюда важность и актуальность системного подхода, обеспечивающего инструменты управления и координирования учебного процесса с гарантированным результатом.

Дискуссии в группе, решения проблем, изучение ситуаций и презентации способствовали практическому накоплению опыта студентами конструировать и эффективно передавать смысл своих идей, отстаивать свою точку зрения и эффективно общаться. Это очень важно для будущей профессиональной деятельности, поскольку большую часть времени менеджеры находятся именно в таких ситуациях, когда необходимо ясно изложить свои идеи, отстаивать свою точку зрения, обсудить это с другими менеджерами, которые могут иметь свою, возможно, противоположную точку зрения по конкретному вопросу. Таким образом, студенты приобретают опыт реальной профессиональной деятельности через аудиторную практику, что впоследствии благоприятно скажется в их будущей карьере.

Все эти аспекты приносят осмысленность образовательному процессу и повышают мотивацию, которая, в конечном результате, становится решающим фактором в языковых достижениях студентов и дает заслуженные результаты. Более того, эти результаты имеют объективную оценку и получают признание вне стен института.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках настоящего исследования системный подход был применен к формированию коммуникативно-языковой компетенции и доказал правильность выбора данной методологии. Предпочтение этому подходу не было случайным. Существует множество разнообразных методов, технологий, подходов к преподаванию английского языка, но, как показывает практика, взятые в отдельности, они непродуктивны и не приносят желаемых результатов. Поэтому появилась необходимость применить интегрированный подход, объединяющий различные области знаний и затрагивающий разнообразные стороны жизни, где образовательная языковая среда служила бы основой для развития не только профессионально ориентированной коммуникативно-языковой компетенции, но также и для становления социально зрелой личности.

В диссертации дано теоретическое обобщение и новое решение научной проблемы формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов неязыковых высших учебных заведений на основе системного подхода в педагогике. Решение этой проблемы выявилось в разработке и теоретическом обосновании лингводидактической модели «Learning Curve» («Учебная кривая») и программы для автономных студентов КОМПАС.

Системный подход, включающий в себя системный анализ, предлагает инновационное использование языка общения и инструментов координации и управления формированием коммуникативно-языковой компетенции студентов для повышения качества, гибкости и эффективности высшего образования. Обеспечивает определение образовательных целей, содержания образования, структурную организацию и механизмы управления образовательным процессом. Системный анализ обеспечивает результаты образования, предоставляя инструменты для координации и анализа образовательного процесса/формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов.

Исследование подкреплялось теоретическим анализом научной психолого-педагогической литературы, современных исследований и

документов по теме диссертации – общей теории систем, теории деятельности, теории познания, теории развития языка, теории коммуникативной компетенции и коммуникативного обучения языку, раскрывающих природу и сущность понятий «компетенция» и «компетентность», сущность коммуникативно-языковой компетенции, профессиональных и общих компетенций, социолингвистических и языковых компетенций и их взаимосвязи в профессионально-ориентированной языковой подготовке студентов.

В профессиональной подготовке студентов в условиях высшего учебного заведения системный подход к освоению английского языка позволяет наиболее эффективно применить все элементы образовательного процесса и дает возможность управлять человеческими ресурсами, интеллектуальными и временными ресурсами для достижения максимально эффективных результатов в формировании коммуникативно-языковой компетенции студентов и формировании их профессиональных и личностных качеств.

Системный подход, который характеризуется как внешней, так и внутренней целостностью, наиболее полно отвечает всем требованиям, предъявляемым к современному образовательному процессу. Его внешняя целостность проявляется в интеграции объективных факторов – внешних требований, предъявляемых обществом и определяющих образовательные цели и содержание образования, а также контекста, как необходимых условий формирования продукта образования: контекст – цель – содержание – продукт.

Его внутренняя целостность проявляется в интеграции субъективных факторов – мотивов, способов (личностных характеристик, включая интеллектуальный потенциал, язык, знания, умения, навыки, опыт) и результатов образования: мотивы – способы – результаты.

Взаимосвязь внутренних и внешних факторов осуществляется на основе взаимодействия, как основы коммуникативной деятельности.

Эти характеристики системного подхода позволили автору наиболее полно реализовать задачи исследования - разработать модель структуры образовательного процесса как развивающей системы, отражающей основное отношение – взаимосвязь преподавания и учения, его организации и управления; апробировать эту модель в реальном образовательном процессе; исследовать и дать научное определение понятию «образовательная система» на основе системного подхода.

Психолого-педагогический анализ общей теории систем (включающий в себя системный анализ) позволил адаптировать ее к разработке педагогических проблем образовательной системы высшего учебного заведения и предложить инновационное использование в учебном процессе языка общения и дидактичных инструментов управления формированием коммуникативно-языковой компетенции студентов на семантическом уровне.

Отмечено, что коммуникативно-языковая компетенция – это интегрированная личностная система межкультурных вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, которые обусловлены лингвистически-коммуникативными знаниями, способностями, профессиональными умениями, навыками, витагенным опытом, отношениями и определенными свойствами личности для достижения коммуникативных целей и (взаимо)понимания в ситуациях формального и неформального общения.

Структуру компетенций составляет комбинация взаимосвязанных познавательных и практических навыков, знаний, мотивов, ценностей и этики, отношений, эмоций и других социальных и поведенческих компонентов, которые вместе могут быть мобилизованы для эффективного функционирования в разных ситуациях общения.

Критериями для оценки результатов эксперимента выступили объем выполненного задания, качество его выполнения и нормативное время. Особое внимание уделялось критическому мышлению, решению проблем, исследованию ситуаций и эффективному общению. Главным критерием

оценивания выбрано соотношение достигнутого студентами уровня коммуникативно-языковой компетенции с уровнями международно принятых стандартных достижений. Были определены критерии для анализа результатов по каждой компетенции: 80% выполненных заданий были приняты за академический стандарт как желаемый результат достижений (который соответствует продвинутому рабочему уровню умений - Advanced Working Proficiency level согласно шкале TOEIC); 70% выполненных заданий были приняты за проходной норматив, как приемлемый пороговый результат (который соответствует основному рабочему уровню умений по английскому языку - Basic Working Proficiency level); менее 50% правильных ответов были приняты за отрицательный результат. Следовательно, уровень достижений студентов в развитии коммуникативно-языковой компетенции определялся в соответствии с международными стандартами.

Показателями коммуникативно-языковой компетенции выступили: средний показатель результатов по группе, соответствующее стандартное отклонение результата, средний показатель компетенции по семи видам компетенций, показатель риска, соответствующий определенной компетенции и характеризующий степень надежности среднего показателя по группе. Обучение групп с высоким коэффициентом риска и низким коэффициентом риска требует применения различных методов обучения. Показатель уровня интеллектуальности и показатель эффективности обучения способствовали определению оптимального объема учебного материала и времени на выполнение учебного задания как для отдельного студента, так и для определенной группы студентов. Эти и вышеуказанные показатели позволили прогнозировать, координировать и контролировать формирование коммуникативно-языковой компетенции в реальном учебном процессе, что способствовало достижению поставленных в исследовании целей и задач.

Педагогическими условиями для успешного развития коммуникативно-языковой компетенции выступили:

- организация аутентичной развивающей языковой среды для формирования коммуникативно-языковой компетенции на основе междисциплинарного синтеза академических дисциплин;

- наличие компетентностно-ориентированной модульной программы для формирования коммуникативно-языковой компетенции;

- обеспечение дидактических инструментов для координации и управления формированием коммуникативно-языковой компетенции, делающих процесс открытым, целенаправленным, значимым для студентов и способствующим повышению их мотивации к изучению английского языка.

В диссертации была разработана лингводидактическая модель «Learning Curve», которая позволила студенту совместно с преподавателем прогнозировать, координировать и руководить собственным образовательным процессом, рассчитывая необходимое время для достижения целевого, желаемого уровня коммуникативно-языковой компетенции и объем учебного материала, необходимый для обеспечения этой образовательной цели. Это значительно повышало ответственность студентов за результаты собственной работы и мотивацию к изучению языка, обеспечивая стратегии для непрерывного самообразования.

Лингводидактическая модель – это динамический взгляд на когнитивный потенциал студента, своего рода «когнитивная карта» учащегося от начала языкового курса до его окончания, целенаправленная на повышение общего интеллектуального уровня студента и на широкий спектр его коммуникативных компетенций на основе междисциплинарных образовательно-языковых модулей.

Для обеспечения аутентичной развивающей языковой среды, способствующей формированию коммуникативно-языковой компетенции, и в качестве методологического обеспечения аутентичного содержания учебного процесса, была разработана компетентностно-ориентированная модульная программа для автономных студентов – КОМПАС. Это хронологически расположенная последовательность междисциплинарных образовательных

модулей, позволяющих начать образовательный процесс с любого уровня коммуникативно-языковой компетенции, а также управлять процессом и координировать промежуточные результаты и качество языковых знаний, достигнутых студентами по окончании каждого модуля, гарантируя каждому учащемуся реальные, ощутимые результаты в освоении английского языка. Реализация программы КОМПАС позволила координировать промежуточные результаты и качество достигнутых студентами знаний/компетенций после освоения каждого модуля, демонстрируя тем самым каждому студенту очевидные результаты в формировании коммуникативно-языковой компетенции.

По результатам практического TOEIC теста-3 были определены сравнительные количественные данные сформированности коммуникативно-языковой компетенции. Так, до уровня C2 (100% выполненных заданий) дошли 18% студентов экспериментальной и 3% контрольной групп. В экспериментальной группе уровня C1 (80% выполненных заданий) достигли 68% студентов, в то время как в контрольной группе – 37%. 70% заданий (уровень B2) выполнили 31% студентов экспериментальной и 24% контрольной групп. 3% студентов экспериментальной группы достигли уровня B1(менее 50% выполненных заданий), а в контрольной группе – 18%.

Исследование доказало, что при усложнении языкового учебного материала, динамика формирования коммуникативно-языковой компетенции студентов, как системы освоения интегрированных знаний, стабильно сохранялась, что говорит о правильности и эффективности выбранной методологии.

Целостный по своей сущности системный подход к освоению английского языка не только обеспечил расчет общих, интегрированных языковых умений студентов, но и вскрыл слабые стороны в освоении языка и формировании коммуникативной компетенции, что позволило четко определять образовательные цели и задачи, а также оценивать достижения студентов в освоении коммуникативно-языковой компетенции.

На основе междисциплинарных связей системный подход способствует не только развитию коммуникативно-языковой компетенции, но и развитию профессиональных и общечеловеческих компетенций, в центре внимания которых находятся развитие профессионального мышления, менталитета, таких профессионально и человечески значимых качеств как проницательность, автономность, самоорганизация, самооценка, самообразование, целенаправленный самоанализ и рефлексивное мышление. Всё это способствует формированию социальной зрелой личности, способной формировать объективные суждения, принимать обдуманные решения и брать ответственность за свои действия.

Исследование убеждает, что примененные методологии имеют положительное влияние на мотивацию студентов изучать английский язык. Количество студентов в экспериментальной группе, считающих необходимость формирования коммуникативно-языковой компетенции для самореализации и достижения профессиональных перспектив в будущем, практически удвоилось. Это указывает на существенную важность обеспечения прозрачности и доступности для студентов дидактических инструментов для координации и управления формированием собственной коммуникативно-языковой компетенции, делающих процесс открытым, целенаправленным, управляемым, значимым для студентов и способствующим повышению их мотивации к изучению английского языка.

Эксперимент также доказал, что тест может тоже служить мощным и эффективным средством формирования коммуникативно-языковой компетенции.

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза, нашла полное свое подтверждение в полученных результатах. Более того, результаты развития коммуникативно-языковой компетенции на основе системного подхода были зарегистрированы в сертификатах TOEIC теста и утверждены независимыми экспертами американского образовательного Центра по

информации и тестированию (Education USA Information and Testing Centre)
15.12.2007г., 17.12.2008г.

Полученные результаты не исчерпывают все аспекты рассматриваемой проблемы. Перспективу исследования мы видим в дальнейшем изучении аффективного аспекта формирования коммуникативно-языковой компетенции, а именно: формирования эмоциональных качеств – эмпатии, способности к сочувствию, позитивного отношения к окружающим и к реальному миру, осознания идентичности и других аспектов на основе результативного использования английского языка как инструмента межкультурного общения, а также в развитии и усовершенствовании эффективной образовательной модели в направлении системных исследований в сфере образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айсакс В. Диалог и искусство мыслить вместе: новейший подход к коммуникации в бизнесе и в жизни/ В. Айсакс. - Нью-Йорк: Рэндом Хаус, Инкорп., 1999.- 396 с. (англ.)
2. Акофф Р.Л. Теория систем для учителей и менеджеров. Взгляд на системы и их модели / Р.Л. Акофф., Ф. Эмери. – Чикаго: Олдин-Эзертон, 2000.- 453 с.
3. Александров Г.Н. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании. Образовательные технологии и общество / Г.Н.Александров, Н.И. Иванкова, Н.В. Тимошкина. - М.,: Педагогика, 2000.- 450 с.
4. Андерсон Р.Дж. Ситуационное обучение и образование / Р.Дж. Андерсон, Л. Редер, Х. Саймон // Исследователь образования.- 2006.- Том 25., № 4.- С.5–11. (англ.)
5. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы/ Анохин П.К. - М., Просвещение, 1984.- 356 с.
6. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. - М.: Просвещение, 1998.- 490 с.
7. Аткинсон Дж. В. Человеческая память: система и ее процессы контроля / Дж. В. Аткинсон, Р.М. Шифрин. – Нью-Йорк, Академик Пресс, 1968.- 307 с. (англ.)
8. Аусюбель Д.П. Психология значимости вербального обучения/ Д.П. Аусюбель – Нью-Йорк: Грюне & Страттон, 1963. – 465 с. (англ.)
9. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. - М.: Высшая школа, 2001. - 432 с.
10. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический процесс / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 1999. – 192 с.
11. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса/ В.И. Байденко, Б.Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. С. 22-46.
12. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов

- как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие. / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
13. Банати Б. Системы построения образования / Б. Банати – Инглвуд Клифс: Эдьюкэйшнл Технолоджи Пабליкейшнс, 2003.- 204 с. (англ.)
 14. Баркаси В. В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04- «Теория и методика профессионального образования» / В.В. Баркаси. - Одесса, 2004. - 21 с. (укр.)
 15. Барнетт Р. Реализация университета в эпоху суперсложности/ Р.Барнетт.- Букингем: Общество исследований в высшем образовании и изд. открытого университета.- 2003.- 144 с. (англ.)
 16. Бахман Л. Тестирование языка на практике / Л. Бахман, А. Пальмер. – Оксфорд: Изд. Оксфордского Университета, 1996.- 135 с. (англ.)
 17. Берталанфи фон Л. Обзор общей теории систем An Outline of General Systems Theory/ Л. фон Берталанфи L. // Философия науки. - 1980. - Том 1 - № 2. (англ.)
 18. Берталанфи фон Л. Общая теория систем: критический обзор/ Берталанфи фон Л. //Исследования по общей теории систем.- М.: Наука , 1969. - С. 23-82.
 19. Берталанфи фон Л. Общая теория систем: Обзор проблем и результатов. Системные Исследования/ Л. фон Берталанфи - М.: Наука, 1986.- 450 с.
 20. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько– М.: Советская педагогика, 1990. - № 7. - С.59-60.
 21. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько - М.: Педагогика ,1995.- 506 с.
 22. Библер В.С. Школа диалога культур / В.С. Библер. - Нью-Йорк: Прайвит Скул, 1993. – 234 с. (англ.)
 23. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції учителя іноземної мови початкової школи / О.Б. Бігич– К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
 24. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті:

- світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. - [Під заг. ред. О.В.Овчарук. Колективна монографія] .– К.: “К.І.С.”, 2004. –С.45-55
25. Блауберг И.В. Системный подход в современной науке / И.В.Блауберг, В.Н.Садовский, Э.Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования. –[Ред. И.В.Блауберг и др.]. - М.: Наука, 1990. - С.35-64.
 26. Блий ван дер М.. Профили компетенций: образовательные и ICT компетенции/ М. ван дер Блий, Дж. Бун. - Утрехт: Дигитале Университат, 2002.- 344 с. (англ.)
 27. Блум Б.С. Таксономия образовательных целей: классификация образовательных целей – когнитивная область / Б.С. Блум. - Нью-Йорк: МакКей, 1976.- 124 с. (англ.)
 28. Богданов А.А. Тектология. Теория систем / А.А. Богданов //Серия "Философы России XX века". - М.:, Наука, 2000.- 480 с/
 29. Богуш А.М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільника / А.М. Богуш // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – том 2. – Дидактика, методика, інформаційні технології. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 155-170.
 30. Бом Д. О диалоге / Д. Бом. – Нью-Хэвен: изд. Йельского университета, 2001.- 300 с. (англ.)
 31. Боулдинг К.Е. Мир как единая система / К.Е. Боулдинг. – Беверли Хилс, Калифорния: Сейдж Паблікэйшнс, 1996. – 244 с. (англ.)
 32. Бочарова Л. В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего учителя: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 - «Теория и методика профессионального образования» / Л. В Бочарова. - Курск, 2006. - 23 с.
 33. Брауд В. Интегральное исследование: комплементарные пути знания, бытия и выражения / В. Брауд, Р. Андерсон // Методы трансперсонального исследования для социальных наук: опыт выдающихся людей.- Калифорния, Саузенд Оуэкс: Сейдж, 2006.- С. 35-68(англ.)
 34. Браун Х.Д. Обучение по принципам: интерактивный подход к

- языковой педагогике Brown H.D. / Х.Д. Браун.- Беверли Хилс, Калифорния: Прентис Холл, 2004.- 257 с. (англ.)
35. Бремер К. Bremer C. Понимание концепции компетенции для академического персонала университета Дортмунда / К. Бремер, К. Коль.- Бифельд: изд. В. Бертельсманн, 2004.- 358 с. (англ.)
36. Броди Х. Системный подход к обучению людей / Х. Броди, Д. Собель.- Нью-Хэвен: изд. Йельского университета, 2004.- 309 с. (англ.)
37. Брюнер Дж. Культура образования Bruner J. The Culture of Education / Дж.Брюнер.- Массачусетс, Кембридж, Лондон, Англия: изд. Гарвардского университета, 1996. – 345 с. (англ.)
38. Вайнерт Ф.Е. Концепция компетенции: концептуальное разъяснение/ Ф.Е. Вайнерт// Определение и выбор ключевых компетенций.- [Д.С. Райхен и Л.Х. Салганик (ред.)]. - Геттинген, Германия: Хогрефе & Хубер, 2001. - С. 101–134 (англ.)
39. Вандерштретен Р. Аутопозис и социализация. О реконцептуализации Лумана коммуникации и социализации / Р. Вандерштретен // Британский социологический журнал. - 2005.- Том 51.- С. 581-598. (англ.)
40. Вебстер: современный словарь для колледжей / [под ред. М. Агнес].- 4 изд.- Калифорния, Фостер Сити: ИДГ Букс Ворлдвайд, 2001.- 755 с. (англ.)
41. Ведсворт В. Дж. Теория познания Пиаже и императивное развитие: основания конструктивизма/ В. Дж. Ведсворт. – Нью-Йорк: Лонгман, 2004.- 450 с. (англ.)
42. Векслер Д. Измерение и оценка взрослого разума / Д. Векслер. 4 изд.- Балтимор: Уильямс и Уилкинс, 1958.- 264 с.
43. Вернер Б. Исследование мотивации в образовании: мотивация студента/ Б.Вернер. – Нью-Йорк: Академик Пресс, 2002.- 236 с. (англ.)
44. Видоусон Х. Коммуникативный подход и его применение/ Х. Видоусон. – Оксфорд: изд. Оксфордского университета, 1979.- 286 с. (англ.)
45. Викторова Л.Г. О педагогических системах / Л.Г. Викторова -

- Красноярск: Изд-во Красноярского университета, 1989. -275 с.
46. Вилбер К. Творческие возможности культурные и интегральная культура / К.Вилбер.- Шамбала Интервью, 14 февраля 2006 года из <http://wilber.shambhala.com/html/books/kosmos/excerptA/intro.cfm>.
(англ.)
47. Вильдт Дж. Компетенции и результаты учения/ Дж.Вильдт.- Журнал дидактики высшей школы.- 2006. – Том 17. – № 1. – С. 6-9. (англ.)
48. Воронов В.В. Методология педагогической науки и практики: Системный подход / В.В. Воронов– М.: Педагогика, 2001.- 530 с.
49. Вуд Б.С. Дети и коммуникации: вербальное и невербальное развитие языка / Б.С. Вуд - [4 изд.]. – Инглвуд, Нью-Джерси: Прентис Холл, 1996. – 490 с. (англ.)
50. Выготский Л.С. Исследования по истории поведения: примат, первочеловек и ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия.- [В.И. Голд, и Е. Нокс (ред.)]. – Нью-Джерси: Эрибаум Хиллсдейл, 2000. – 410 с. (англ.)
51. Выготский Л.С. История развития высших психических функций/ Л.С. Выготский // Собр. Соч. В 6-ти тт. - М.: Педагогика, 1984, Т.4. С. 6-328.
52. Выготский Л.С. Мысль и язык / Выготский Л.С.- Кембридж, Массачусетс: изд. Массачусетского технологического института, 1991. – С. 6–361. (англ.)
53. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Рабочий документ // Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 2002 г.- Париж: ЮНЕСКО.- 455 с
54. Ганье Р.М. Условия учения/ Р.М. Ганье.- 4 изд.- Нью-Йорк: Хольт, Райнхарт & Уинстон, 1985.- 305 с. (англ.)
55. Гарднер Х. Интеллект в среде многих интеллектов в 21 веке/ Х. Гарднер. – Нью-Йорк: Бэйсик Букс, 2000.- 127 с. (англ.)
56. Гегель Г.В.Ф. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель – М.:Наука, 1970. – Т. 1.- 397 с.
57. Гейдж Н. Психология образования / Н. Гейдж, Д. Берлинер.- 5 изд.- Принстон, Нью-Джерси: Хоутон миффин компани, 1992.- 237 с.

- (англ.)
58. Гиг ван Дж. П. Построение систем, моделирование и метамоделирование. Прикладная общая теория систем/ Дж. П. ван Гиг.- Нью-Йорк:Пленум, 1991.- 433 с. (англ.)
59. Гидденс А. Теория структурирования: прошлое, настоящее и будущее/ А.Гидденс. Лондон: Рутледж Киган Пол,1998. - 221 с. (англ.)
60. Гилфорд Дж.П. Природа человеческого разума/ Дж.П. Гилфорд. - Нью-Йорк: МакГро-Хил, 1967.- 288 с. (англ.)
61. Гоуз А. Новое образование для нового сознания/ А. Гоуз. – Пондичерри, Индия: Шри Ауробиндо Пресс,1992.- 321с. (англ.)
62. Гоулмен Д. Эмоциональный разум./ Д.Гоулмен. - Нью-Йорк:Бэнтам, 1995.- 330 с. (англ.)
63. Греддол Д. Английский по всему миру / Д. Греддол, Т. МакАртур, Д. Флек, Дж. Эмей // English in a changing world.- [Д. Греддол и У. Майнхоф (ред.)].- Нью-Йорк:Бэнтам, 1999.- С. 58-68. (англ.)
64. Григорьева Т.Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности / Т.Ю. Григорьева// Гуманитарные науки.- Ставрополь: Северо-Кавказский государственный технический университет, 2003. - №10. – С. 96-122.
65. Гуди Дж. Компетенции и образование: контекстуальное расхождение/ Дж. Гуди // Определение и выбор ключевых компетенций.- [Д.С. Райхен и Л.Х. Салганик (ред.)]. - Геттинген, Германия: Хогрефе & Хубер, 2001. - С. 175–190 (англ.)
66. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов– Москва: Интор, 1996.- 542 с.
67. Денцин Н.К. Руководство по качественным исследованиям / Н.К. Денцин. - [Н.К. Денцин и Ю.С. Линкольн (ред.)] - 2 изд.- Саузенд Оуэкс, Калифорния: изд. Сейдж, 2000.- 250 с. (англ.)
68. Джарвис П. Практик-исследователь. Развитие теории из практики / П. Джарвис. - Сан-Франциско: Джосси-Бас Паблицерс, 1999. – 274 с. (англ.)
69. Дженнингс Т.Е. Реструктурирование в интегративном образовании:

- множество перспектив, множество контекстов / Т.Е. Дженнингс.- Вестпорт, Коннектикут: Гринвуд, 2005.- 144 с. (англ.)
70. Джонаерт Ф. Пересмотр концепции компетенции как организующего принципа для программ обучения: от компетенции к компетентному действию /Ф. Джонаерт, Дж. Баррет, Д. Мэскотра. – Женева: Межд. Бюро Образования IBE/UNESCO, 2005.- 400 с. (англ.)
71. Джонсон Д.В. Учеба вместе и отдельно: кооперативное, состязательное и индивидуальное учение / Д.В. Джонсон и Р.Т. Джонсон .- 5 изд.- Бостон: Оллин & Бэкон, 1998.- 358 с. (англ.)
72. Джонсон К. Общение в классе / К. Джонсон. - [К. Джонсон. и К. Морроу (ред.)]. – Эссекс: Великобритания: Лонгман, 2001. – 122 с. (англ.)
73. Доул В. Организация классной работы и ее управление / В. Доул.- [М.К. Виттрок (ред.)] – 4 изд. – Нью-Йорк: МакМиллан, 1999.- 305 с. (англ.)
74. Жогла И. Дидактика в изменяющемся образовании: сравнительное исследование/ И. Жогла // Труды международной конференции – АТЕЕ «Десятилетие реформ: достижения, противоречия, проблемы», Спринг Университи. - [И. Жогла, А. Крузе, Е. Гедрайтиене (ред.)].– Рига: Этапы образования, 2005. – Том 1.- С. 35-43.
75. Жогла И. Теоретические основы дидактики / И. Жогла. – Рига: изд. Рака, 2001. – 156 с. (латышский)
76. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования/ В.И. Загвязинский - М.: Просвещение, 2002.- 86 с.
77. Занков Л.В. Обучение и развитие / Л.В. Занков // Избранные педагогические труды.- М.: Педагогика, 1990.-
78. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Зеер Э.Ф. - Екатеринбург, 1997.-
79. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя.– М.: Педагогика, 2004. – 265 с.
80. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – М.: Педагогика, 2002., № 4.- С.34-40

81. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. - Л.: ЛГУ, 1991. - 384 с.
82. Казак С. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04- «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Казак. - Одесса, 2001. - 20 с. (укр.)
83. Канейл М. К некоторым измерениям языкового умения/ М. Канейл, Дж. В. Оллер (ред.) // Труды по исследованию тестирования языка.- Роули, Массачусетс: изд. Ньюбери Хаус, 1983. - С. 332-342(англ.)
84. Канейл М. Теоретический базис коммуникативных подходов к обучению и тестированию второго языка / М. Канейл, М. Свейн // Прикладная лингвистика. - 1980. –Том 1.- С. 1-47. (англ.)
85. Капра Ф. Сеть жизни / Ф. Капра. – Нью-Йорк: Энчор Букс, 1996.- 406 с. (англ.)
86. Каспер Г. Другая сторона компетенции / Г. Каспер // Стратегии коммуникаций. - [Г. Каспер и Э. Келлерман (ред.)]. – Харлоу: Лонгман, 1998. – С. 345-360. (англ.)
87. Кахру Б. Стандарты, кодификация и социолингвистический реализм: английский язык во внешнем цикле/ Б. Кахру. // Английский язык в мире. Обучение и изучение языка и литературы.- [Р. Куирк и Х.Г. Видоусон (ред.)]. – Кембридж: изд. Кембриджского университета, 2005. – С. 11-36. (англ.)
88. Кеган Р. Развивая себя: проблема и процесс развития человека/ Р. Кеган. -. Кембридж, Массачусетс: изд. Гарвардского университета, 2002.- 225 с. (англ.)
89. Коке Т. Учащееся общество: актуальность слогана или современная необходимость/ Т. Коке. Рига: Тилтай.- 2005. -№ 28.- С.69-73. (англ.)
90. Кол М. Культурный контекст учения и мышления / М. Кол, Cole M., Дж. Гэй, Дж. Глик, Д.В. Шарп. - Нью-Йорк: Бейсик Букс, 2001.- 435 с. (англ.)
91. Колодько Т.М. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранных языков в высших педагогических

- учебных заведениях: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04-
«Теория и методика профессионального образования» /
Т.М. Колодько. - Киев, 2001. - 20 с. (укр.)
92. Комбс А. В. Личностный подход к обучению: учения, которые порождают различие / А. В. Комбс. – Бостон: Оллин & Бэкон, 1982.- 366 с. (англ.)
93. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ Г.С. Костюк. – К.: Педагогічна думка, 1989. –419с.
94. Крашен С. Освоение второго языка и изучение второго языка/ С. Крашен. – Лондон и Нью-Йорк: Лонгман, 1991. - 440 с. (англ.)
95. Крессвелл Дж. В. Разработка исследования: подходы качественных, количественных и смешанных методов / Дж. В. Крессвелл.- Саузенд Оуэкс, Калифорния: изд. Сейдж, 2002.- 290 с. (англ.)
96. Кречевски М. Умы в работе: использование коллективного разума в классной работе/ М. Кречевски, С. Зайдель// Разум, директива и достижение. - [Р.Дж. Штернберг и У.М. Уильямс (ред.)]. – Мэво, Нью-Джерси: Эрибаум, 1998.- 375 с. (англ.)
97. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования/ Н.В.Кузьмина - М.: Просвещение, 2001.- 344 с.
98. Кун Д. Познавательное развитие / Д. Кун //Развитие психологии: расширенное руководство.- [М.Х. Бернштайн и М.Э. Лэмб (ред.)].- Хилсдэйл, Нью-Джерси: Эрибаум, 1996. – С. 133-180.
99. Лайт Г. Непрерывное учение: развивающее учение и обучение в высшей школе/ Лайт Г. – Лондон: Коган Пейдж, 2003.- 340 с. (англ.)
100. Лайт Г. Учение и обучение в высшем образовании. Мыслящий профессионал/ Г. Лайт, Р. Кокс. –Лондон-Саузенд Оуэкс-Нью-Дели: Сейдж Паббликейшнс, 2005.- 445 с. (англ.)
101. Ласло Э. Взаимосвязанная вселенная / Э. Ласло. - Нью-Джерси: Ворлд Саентифик, 2005.- 206 с. (англ.)
102. Ласманис А. Синергетический подход в век информационных технологий / А. Ласманис // Труды международной конференции – АТЕЕ «Десятилетие реформ: достижения, противоречия, проблемы», Спринг Университи. - [И. Жогла, А. Крузе, Е. Гедрайтиене (ред.)].–

- Рига: Этапы образования, 2005. – Том 1.- С. 165-177. (англ.)
103. Леви Ф. Ключевые компетенции значимые для экономического успеха / Ф. Леви, Р.Дж. Марнейн // Определение и выбор ключевых компетенций.- [Д.С. Райхен и Л.Х. Салганик (ред.)]. - Геттинген, Германия: Хогрефе & Хубер, 2001. - С. 151–174 (англ.)
104. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев.– Москва: Политиздат, 1975. – 510 с.
105. Леонтьев А.Н. Проблемы развития разума/ Леонтьев А.Н. – Москва: Прогресс, 1981. – С. 7-53.
106. Лефрансуа Ж.Р. Психология обучения/ Ж.Р. Лефрансуа.- 10 изд.- Водсворс: Томас Лернинг, 2005.- 180 с. (англ.)
107. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения/ И.Лингарт. – М.: Прогресс, 1970. – 683 с.
108. Литтлвуд У. Обучение коммуникативному языку/ У. Литтлвуд. - Кембридж: изд. Кембриджского университета, 1981. – 300 с. (англ.)
109. Лобанова Т. Исследование дистанционного обучения английскому языку/ Т. Лобанова // Компьютерное моделирование и новые технологии. – 2006.- Том 10.- №3. - С. 75-81. (англ.)
110. Лобанова Т. Коммуникативная компетенция как инструмент европейской идентичности /Т. Лобанова, Ю. Шунин // Труды 9 межд. конференции «Образование населения в обществе 2007». – 24-27 мая 2007 года, Монпелье, Франция, 2007.- Монпелье: CiCe, 2007.-С. 251-261. (англ.)
111. Лобанова Т. Коммуникативная компетенция как инструмент европейской идентичности/ Т. Лобанова, Ю. Шунин// Труды 9 межд. конференции «Образование населения в обществе 2007». – 24-27 мая 2007 года, Монпелье, Франция. – тезисы докл. - 2007. С.10. (англ.)
112. Лобанова Т. Обучающие методики в профильном образовании /Т. Лобанова // Компьютерное моделирование и новые технологии. – 2006.- Том 10.- №4. , - С. 70-79. (англ.)
113. Лобанова Т. Обучающие методики в профильном образовании /Т. Лобанова //CCN 3 Межд. Ежегодная Конференция, 2006, 15-16 мая, Хаммар, Норвегия, Организация потребительского гражданского общества. - Consumer Citizenship Network. –тезисы

- докл.-, 2006.- С. 30-31 (англ.)
114. Лобанова Т. Обучающие методики в профильном образовании /Т. Лобанова // Труды CCN 3 Межд. Ежегодная Конференция, 2006, 15-16 мая, Хаммар, Норвегия. Организация потребительского гражданского общества. - Consumer Citizenship Network - 2006.- №4.- С. 235-246 (англ.)
115. Лобанова Т. Обучающие методики в профильном образовании /Т. Лобанова. // 3 Межд. Конференция «Информационные технологии и менеджмент 2005».- 14-15 апреля 2005 года.- Программа и тезисы докл.- Рига: Институт информационных систем, 2005.- С. 90-91. (англ.)
116. Лобанова Т. Системный подход в освоении языка / Т. Лобанова, Ю. Шунин // Труды 2 межд. конференции «Нация и язык: современные аспекты социо-лингвистического развития 2006».- Каунас-Паневежис, Литва: Каунасский технологический институт. - 2006.- С.146-153.(англ.)
117. Лобанова Т. Социо-лингвистический контекст в развитии коммуникативно-языковой компетенции/Т. Лобанова, Ю. Шунин // Труды 3 межд. конференции «Нация и язык: современные аспекты социо-лингвистического развития 2008».- Каунас-Паневежис, Литва: Каунасский технологический институт. – 8-10 октября 2008 года. Каунас-Паневежис, Литва: Каунасский технологический институт. - 2008.- С.146-153.(англ.)
118. Лобанова Т.Д. Системный анализ коммуникативно-языковой компетенции/ Т.Д.Лобанова, Ю.Н. Шунин //Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського .-Збірник наукових праць.- 2008, № 10-11, С.105-115
119. Лобанова Т.Д. Системный подход в развитии коммуникативно-языковой компетенции/ Т.Д. Лобанова //Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.-Збірник наукових праць.- 2008, № 8-9, С.125-135
120. Лобанова Т.Д. Технологии обучения в профильном образовании/ Т.Д.

- Лобанова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.- Збірник наукових праць.-2008, № 8-9.- С.135-144
121. Лобанова Т.Д. Язык как форма социального единения/ Т.Д.Лобанова, Ю.Н. Шунин//Труды 10 Европейской конференции «Отражение идентичности: исследование, практика и инновации», 29-31 мая 2008 года, Стамбул, Турция.- Стамбул: СіСе, 2008.- С.60-66 (англ.)
122. Локшина О.І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О.І. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. –[Під заг. ред. О.В.Овчарук].- Колективна монографія.- К.: «К.І.С.», 2004. –С.25-36
123. Лонгворт Н. Непрерывное учение в действии. Преобразование образование в 21 веке / Н.Лонгворт. – Лондон-Нью-Йорк: Рутледж Фалмер, 2004.- 120 с. (англ.)
124. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні / Т.О. Лукіна // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – том 2. – Дидактика, методика, інформаційні технології. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С.134-144.
125. Луман Н. Дифференциация общества / Н. Луман. – Нью-Йорк: изд. Колумбийского университета, 2000.- 200 с. (англ.)
126. Луман Н. Социальные системы/ Н. Луман. - Стэнфорд, Калифорния: изд. Стэнфордского университета, 1995. – 324 с. (англ.)
127. МакКей С. Обучение английскому как языку международного общения / С МакКей. – Оксфорд: изд. Оксфордского университет, 2002.- 360 с. (англ.)
128. Малкехи Р. Директивы когнитивно-основанной стратегии/ Р.Малкехи, Пит Д., Дж. Эндрюс// Процессы учения и контексты обучения.- [Дж. Биггс (ред.)]. – Мельбурн: Австралийский совет по исследованию образования, 1990. – 350 с. (англ.)
129. Мартинец М.Е. Образование как воспитание разума / М.Е. Мартинец. – Мэво, Нью-Джерси: Эрибаум, 2000.- 340 с. (англ.)
130. Масло И. Непрерывное образование учителей стало целесообразным

- / И.Масло, М. Калтыгина // Учитель. - 2000. –№ 6. – С. 68-92
131. Маслоу А.Н. Мотивация и личность / А.Н. Маслоу.- 2 изд. - Нью-Йорк: Харпер и Роу, 1970.- 276 с. (англ.)
 132. Матурана Х.Р. Дерево знания: биологические корни человеческого понимания / Х.Р. Матурана, Ф.Г. Варела. – Бостон: Шамбала, 1999.- 254 с. (англ.)
 133. Мейер Дж.Д. Эмоциональный разум / Дж.Д. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо // Настольная книга интеллекта. - [Р.Дж. Штернберг (ред.)].- 2 изд.- Нью-Йорк: изд. Кембриджского университета, 2000.- 320 с. (англ.)
 134. Мельхерс Г. Английские языки мира / Г.Мельхерс, П. Шоу. – Лондон: Арнольд, 2003.- 270 с. (англ.)
 135. Миллер Р. Новые направления в образовании: Избранное из обзора холистического образования / Р. Миллер. – Брэнтон, VT: Холистик Эдьюкейшн Пресс, 2004.- 348 с. (англ.)
 136. Мировой банк. Непрерывное учение в глобальной экономике знаний. Проблемы развивающихся стран// Доклад мирового банка.- Вашингтон, Округ Колумбия: Ворлд Бэнк, 2003.- 690 с. (англ.)
 137. Моешлер Дж. Межкультурная прагматика: когнитивный подход / Дж. Моешлер // Межкультурная прагматика.- 2004.- Том 1(1).- С.49-70. (англ.)
 138. Морин Е. Семь комплексных уроков в образовании для будущего/ Е.Морин. - Париж: UNESCO, 2001.- 160 с. (англ.)
 139. Нанн Р. Компетенция и обучение английскому как языку международного общения / Р. Нанн. - Пусан: изд. Азиан EFL Джорнал Пресс, 2004.- 225 с. (англ.)
 140. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С.Ю. Ніколаєва. – [Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
 141. Новиков А.М. Профессиональное образование в России / А.М. Новиков. – М.: Просвещение, 1997. – 344 с.
 142. Нунан Д. Важные задачи английского образования: Творческие задачи для коммуникативного класса / Д. Нунан. – Кембридж: изд.

- Кембриджского университета, -2005.- 460 с. (англ.)
143. Обозов Н.Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности / Н.Н. Обозов // Проблема общения в психологии. - М.: Наука, 1988. - С. 24-44.
144. Образование – Непрерывное образование и экономика знаний: ключевые компетенции для образованного общества // ДеСеКо (DeSeCo) симпозиум, Штутгарт, 10-11 октября 2002 года 2002.- Штутгарт, Германия. - 200с. (англ.)
145. Общеευропейская программа компетенции по языкам: учение, обучение, освоение. – Кембридж: Юниверсити Пресс, 2004.- 530 с. (англ.)
146. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. –[Под ред. Н.Ю. Шведовой] .- 20-е изд. - М: Русский язык, 1988. – 750 с.
147. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Б.Оскарссон // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5.- [Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта].- Проект ДЕЛФИ. – М.; Европейский фонд подготовки кадров, 2001.- 340 с.
148. Оскарссон М. Самооценка умения иностранного и второго языков/ М.Оскарссон // Энциклопедия языка и образования. Том 7.- Амстердам: Клувер Академик Паблицерс, 2002. – С. 175-187. (англ.)
149. Оттенхаймер Х. Дж. Антропология языка: введение в лингвистическую антропологию / Х. Оттенхаймер. – Бельмонт: Томсон Хайер Эдьюкейшн, 2006. – 445 с. (англ.)
150. Парсонс Т. Теория действия и человеческое условие / Т. Парсонс - Оксфорд: изд. Оксфордского университета, 1978. – 608 с. (англ.)
151. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования/ Е.И. Пассов. – М.: Издательский центр «Златоуст», 2007. – 200с.
152. Педагогика и психология высшей школы.- [Под общ. ред. В.И. Байденко] – Ростов н/Д.: Феликс, 2002. – 544 с.
153. Педагогика. Большая современная энциклопедия.- [ред. Е.С. Рапацевич]. - Минск: Современное слово, 2005.- 705 с.

154. Петрушенко Л.А. Единство системности, организованности и самодвижения / Л.А. Петрушенко - М.: Мысль, 1975. - 286 с.
155. Пиаже Дж. Конструирование действительности у ребенка / Дж Пиаже. – Нью-Йорк: Бейсик Букс и Лондон: Рутледж,1961.- 460 с. (англ.)
156. Пиаже Дж. Понятие ребенка в мире / Дж Пиаже. – Нью-Йорк: Литтлфилд Адамс, 1990.- 248 с. (англ.)
157. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания/ П.И.Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
158. 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.
159. Полани М. Личное знание: на пути к пост-критической философии / М. Полани. – Чикаго: Юниверсити Пресс, 1958.- 378 с. (англ.)
160. Пресли М. Поддерживающие научные компетенции в проблемных классах / М. Пресли // Подконтрольное прослушивание студента: директивные подходы и результаты.- [К. Хоган и М. Пресли (ред.)].- Олбани, Нью-Йорк: Государственный университет Нью-Йорка, Прентис Холл, 1997.- 355 с. (англ.)
161. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. –[Під заг. ред. О.В.Овчарук].- – К.: АПН України, 2007. – 336 с.
162. Пэттон М.К. Методы качественного исследования и оценивания / М.К. Пэттон.- 3 изд.- Саузенд Оуэкс, Калифорния: Сейдж,2002.- 720 с. (англ.)
163. Райхен Д.С. Определение и выбор ключевых компетенций / Д.С. Райхен. - [Д.С. Райхен и Л.Х. Салганик (ред.)]. - Геттинген, Германия: Хогрефе & Хубер, 2001. - 350 с. (англ.)
164. Рапопорт А. Математические аспекты абстрактного анализа систем / А.Рапопорт //Общая теория систем. - М.: Мир, 1966.- С.82-105.
165. Расширенный энциклопедический словарь Оксфорда.- 4 изд.- Оксфорд: изд. Оксфордского университета, 1992. – 1081 с. (англ.)
166. Реан А.А. Педагогика и психология личности / А.А. Реан, Н.В. Бордовская. - СПб: Питер, 2006. – 220 с.
167. Рейгелют К.М. Новые теории инстукций и стратегии для общества

- опирающегося на знания/ К.М. Рейгелют // Инновации директивной технологии: эссе в честь М. Давида Мэрилл.- [Дж.Спектор, К. Оразда, Д. Уилей и А. ван Шаак (ред.)].- Мэво, Нью-Джерси: Лоренс Эрибаум Ассошиэйтс, 2005.- 505 с. (англ.)
168. Ричардс Дж. Подходы и методы в обучении языку/ Дж.Ричардс, Т. Роджерс.- 2 изд.- Кембридж: изд. Кембриджского университета, 2001.- 470 с. (англ.)
169. Рубинштейн С. Бытие и сознание. Человек и мир/ С. Рубинштейн. – Москва- Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 445 с.
170. Савиньон С.Дж. Коммуникативная компетенция: теория и практика классной работы/ С.Дж. Савиньон.- 2 изд. – Нью-Йорк: МакГро Хилл, 1998. – 460 с. (англ.)
171. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти, Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / О.Я. Савченко. [Під заг. ред. О.В.Овчарук].- Колективна монографія.– К.: “К.І.С.”, 2004. – С.33-35
172. Садовский В.Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ/ В.Н. Садовский.- М.: Наука, 1996.- 279с.
173. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии/ Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998.- 322 с.
174. **Словарь деловых терминов.** - [Дж.П. Фридман (ред.)] – 3 изд. – Лондон: Бэрронс Эдьюкэйшнл Серисес, Инкорп., **2005.- 491с.**
175. Спербер Д. Защита от чрезмерной модульности / Д. Спербер // Язык, мозг и познавательное развитие: эссе в честь Жака Мелераю.- [Э.Дюпуа (ред.)].– Кембридж: изд. Массачусетского технологического института, 2001. – 460 с. (англ.)
176. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина.– М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.
177. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі / О.Б. Тарнопольський. – К.: ІНКОС, 2006. – 248 с.
178. Тилля И. Организационная структура социо-культурного образования/ И. Тилля – Рига: изд. Рака, 2005. – 102 с. (латышский)

179. Толковый словарь педагогических терминов.- [И. Жогла, А. Крузе, (ред.)]. – Рига: Этапы образования, 2000.- 550 с. (англ.)
180. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем/ А.И. Уемов.– М.: Мысль, 1978.- 284 с.
181. Уитни Д. Духовность как организующий принцип/ Д. Уитни. - Нью-Йорк: Ворлд Бизнес Академии Перспективс.- 1995.- Том 9(4). (англ.)
182. Федоренко Ю. П.Формирование у старшеклассников коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.09- «Теория обучения» / Ю.П. Федоренко. - Луцк, 2005. - 21 с. (укр.)
183. Философский Энциклопедический Словарь. –[Ред. И.В.Блауберг и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
184. Финстер Г. Какому английскому мы учим наших студентов?/ Г.Финстер.-[А. Пулвернесс (ред.)].- IATEFL-2003, Брайтон конференц селекшнс.- Кантенбюри: IATEFL, 2004.- 44с. (англ.)
185. Хабермас Дж. Моральное сознание и коммуникативное действие / Дж. Хабермас. – Кембридж, Массачусетс: МТИ Пресс, 1996. – 400 с. (англ.)
186. Хаймс Д. О коммуникативной компетенции / Д. Хаймс // Коммуникативный подход к обучению языку.- [К. Брумфит и К. Джонсон(ред.)].- Оксфорд: изд. Оксфордского университета,1979.- С. 45-90 (англ.)
187. Хаймс Д. Язык и образование: этнолингвистические эссе/ Д.Хаймс. – Вашингтон, Округ Колумбия: Центр прикладной лингвистики, 1980. – 268 с. (англ.)
188. Хейст Х. Неопределенность, автономия, и воздействие: психологические трудности на пути к новой компетенции / Х. Хейст // Определение и выбор ключевых компетенций.- [Д.С. Райхен и Л.Х. Салганик (ред.)]. - Геттинген, Германия: Хогрефе & Хубер, 2001. - С. 93–120 (англ.)
189. Хмельковская С. В.Формирование творческого потенциала будущих учителей иностранных языков в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04- «Теория и

- методика профессионального образования» / С.В. Хмельковская. - Одесса, 2005. - 21 с. (укр.)
190. Хомски Н. Правила и представления / Н. Хомски. – Нью-Йорк: изд. Колумбийского университета и Оксфорд: изд. Бейзил Блеквелл, 1980.- 344 с. (англ.)
191. Хоуц К. Внешние условия, которые поддерживают творческое мышление / К. Хоуц // Познание, учебный план и грамотность.- [К.Н. Хедли и Дж. Хоуц (ред.)]. – Норвуд, Нью-Джерси: Эблекс, 1990.- С. 34-78. (англ.)
192. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения / А.В. Хуторской.– М.: ВЛАДОС-Пресс, 2005. – 383 с.
193. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 437 с.
194. Чехлова З. Формирование интегративных навыков школьников / З.Чехлова, З. Гринпаукс - Рига: изд. Рака, 2003. – 54 с. (латышский)
195. Чехлова З. Справочная активность в учении / З.Чехлова. - Рига: изд. Рака, 2000. – 68 с. (латышский)
196. Чехлова З.Ф. Развитие личности учащегося в процессе обучения/ З.Ф. Чехлова.– Рига: ЛГУ, 1995. – 250 с.
197. Чи М.Т.Х. Измерение опыта: анализ развития знания и навыков как основа полученных достижений / М.Т.Х. Чи, Р. Глейзер.- [Е.И. Бейкер, Е.С. Квелмальц (ред.)] // Тестирование и оценивание в образовании: построение, анализ и политика.- Беверли Хилс, Калифорния: изд. Сейдж, 1988.- 365 с. (англ.)
198. Чистяков В.В. Антрополого- методологические основы педагогики/ В.В. Чистяков. - Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2002.- 265 с.
199. Шейн Е.Х. О диалоге, культуре и организационном учении / Е.Х. Шейн.- 3 изд. – Нью-Йорк: Уилей Паблшерс, 2001.- 380 с. (англ.)
200. Шишов С.Е. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / С.Е. Шишов // Материалы семинара. – Самара:Феликс , 2001.-С.21-34
201. Школы, которые учат. Пятая предметная книга для учителей, родителей и всех, кто озабочен образованием / [Сенж П., Камброн-МакКейб, Лукас Т., Даттон Дж., Кляйнер А.]. – Нью-Йорк: Даблдэй/

- Карренси, 2000.- 470 с. (англ.)
202. Шнекенберг Д. Проблема развития е-компетенции у академического состава/ Д.Шнекенберг, Дж. Уильд. – Нью-Йорк: CELT, 2006. – 260 с. (англ.)
203. Штернберг Р.Дж. Рост достижений всех студентов: обучение успешных студентов/ Р.Дж. Штернберг // Психология образования.- 2002.- Том 14(4).- С.383–393. (англ.)
204. Шунин Ю. Информационная система для развития профессиональных компетенций, основанная на модели кривой обучения/ Ю.Шунин, Т. Лобанова // 1 Межд. конференция «Инновационные информационные технологии», 8-10 ноября 2007 года, Вильнюс, ИТ-2007- программа тезисы докл.- Вильнюс: ИТ, 2007.- С.11.
205. Шунин Ю. Информационная система для развития профессиональных компетенций, основанная на модели кривой обучения/ Ю.Шунин, Т. Лобанова // Инновативные информационные технологии в науке, бизнесе и образовании.-2008. - Том 1(2).- С 3.1-3.17.
206. Шунин Ю. Информационные технологии в управлении развитием компетенций/ Ю.Шунин, Т. Лобанова // 6 Межд. Конференция «Информационные технологии и менеджмент 2008».- 13-14 апреля 2008 года.- Программа и тезисы докл.- Рига: Институт менеджмента информационных систем, 2008.- С. 50-11. (англ.)
207. Шунин Ю. Моделирование кривой обучения для коммуникативно-языковой компетенции / Ю.Шунин, Т. Лобанова // 5 Межд. Конференция «Информационные технологии и менеджмент 2007».- 12-13 апреля 2007 года.- Программа и тезисы докл.- Рига: Институт менеджмента информационных систем, 2007.- С. 23-24. (англ.)
208. Шунин Ю. Модель кривой обучения для развития профессиональных компетенций / Ю.Шунин, Т. Лобанова // Компьютерное моделирование и новые технологии. – 2007.- Том 11.- №2. , - С. 43-52. (англ.)
209. Шунин Ю. Системный подход для интерпретации информации в

- интегрированном образовательном пространстве / Ю.Шунин, Т. Лобанова // 4 Межд. Конференция «Информационные технологии и менеджмент 2006».- 11-12 апреля 2006 года.- Программа и тезисы докл.- Рига: Институт менеджмента информационных систем, 2006.- С. 19. (англ.)
210. Шунин Ю. Системный подход к обучению языку/ Ю.Шунин, Т. Лобанова // Компьютерное моделирование и новые технологии. – 2006.- Том 10.- №2. , - С. 15-25. (англ.)
211. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системных исследований и разработок / Щедровицкий Г.П. // Системные исследования. Ежегодник-1981. - М.: Наука, 1981.- С.193-225.
212. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1986. – 274 с.
213. Эверс В.М. От прогрессивного образования к творческому учению/ В.М. Эверс. // Что не так в американских классах.- Станфорд, Калифорния: Гувер Инститьюшн Пресс, 2006.- 335с. (англ.)
214. Эдвардс К.Х. Дисциплина классной работы и ее управление / К.Х. Эдвардс.- Нью-Йорк: МакМиллан, 1999.- 115 с. (англ.)
215. Эйлерс Р.Э. Предвестники речи / Р.Э. Эйлерс, Д.К. Ойлер.- [Р. Васта (ред.)].// Анналы развития ребенка. - Том 5. – Гринвич: изд. АИ Пресс, 1988. – 205 с. (англ.)
216. Эльконин Б.Д. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Б.Д. Эльконин.- Москва: Интор, 2001.- 480 с.
217. Юдин Б.Г. Интеграция наук и системные исследования / Б.Г. Юдин. - М.: Просвещение, 1986. – 356 с.
218. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты/ В.А. Якунин. - Л.: ЛГУ, 1988.- 266 с.
219. Ярошенко О.Г. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя: реальний стан і перспективи / О.Г. Ярошенко. // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – том 2. – Дидактика, методика, інформаційні технології. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 348-357.
220. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. –

- Longman, 2002. – 296 p.
221. The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice / P. Jarvis. - San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. – 199 p.
222. Light, G. Lifelong Learning: challenging learning and teaching in higher education / G. Light.- London: Kogan Page, 2003.- 277 p.
223. Lefrancois G.R. Psychology for Teaching /G.R. Lefrancois.- Wadsworth: Thomson Learning, 2005.- 408 p.
224. Longworth N. Lifelong Learning in action. Transforming Education in the 21st Century/ N.Longworth.- London and New York: RoutledgeFalmer, 2004.- 194 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А.
РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
И КОНТРОЛЬНОЙ ГРУПП

Таблица А1.1.

Эмпирические результаты Практического теста TOEIC-1 в экспериментальной группе

Номер варианта (студента)	Фонологическая компетенция,	Функциональная компетенция,	Прагматически-дискурсивная компетенция,	Социальная компетенция,	Лексико-семантическая компетенция,	Грамматическая компетенция,	Стратегическая компетенция,
	1	2	3	4	5	6	7
1	18	26	29	16	25	13	17
2	14	21	28	11	28	8	17
3	18	21	20	12	22	9	21
4	19	26	17	15	29	9	18
5	19	21	25	13	26	8	19
6	16	20	10	11	24	8	19
7	20	30	29	19	36	18	40

8	19	30	29	20	35	17	37
9	19	29	27	16	33	19	37
10	17	29	25	19	35	17	36
11	18	29	25	17	29	16	34
12	14	18	14	9	25	7	17
13	5	18	10	10	17	8	7
14	13	16	8	13	21	11	14
15	18	30	24	17	30	15	25
16	14	21	23	10	23	12	19
17	18	27	28	17	28	12	31
18	17	29	20	14	28	14	24
19	18	29	23	18	27	13	25
20	9	13	7	6	7	3	15
21	16	24	9	10	27	7	11
22	17	20	18	9	23	6	5
23	11	14	12	10	4	7	12
24	13	21	22	13	20	7	9
25	20	28	24	18	34	11	35
26	16	27	30	19	31	16	32
27	19	27	25	14	29	15	25
28	15	20	15	9	27	13	18
29	16	22	16	7	23	14	23
30	-	-	-	-	-	-	-

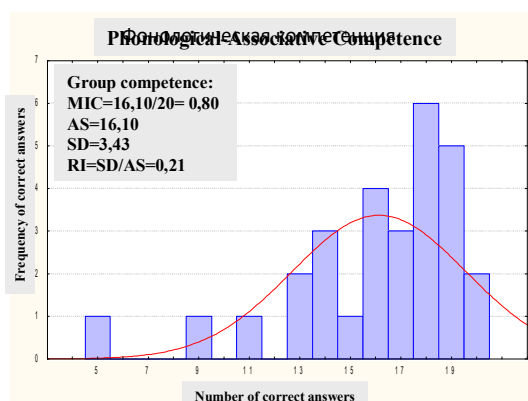


Рис.А1.1. Фонологическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

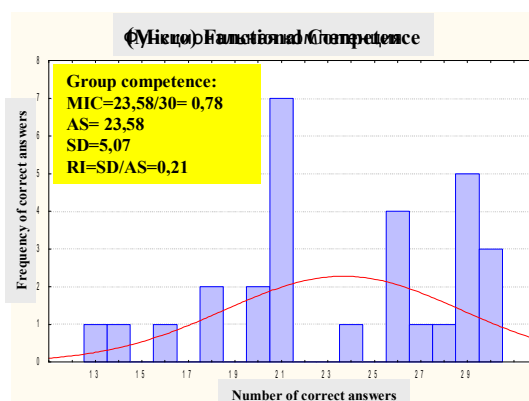


Рис.А1.2. Функциональная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

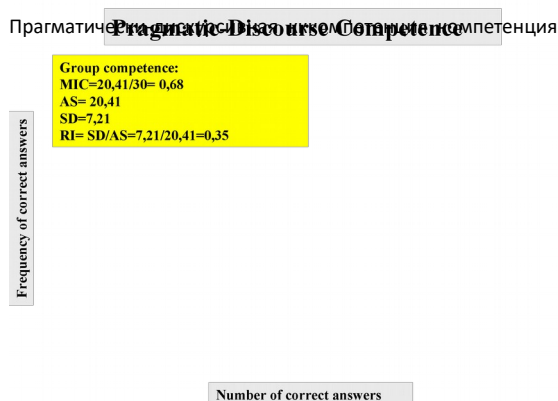


Рис.А1.3. Прагматически-дискурсивная

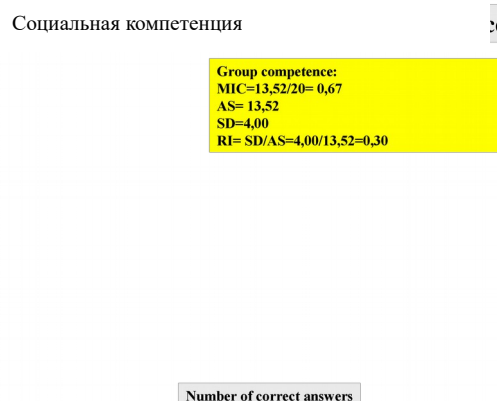


Рис.А1.4. Социальная компетенция:

компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

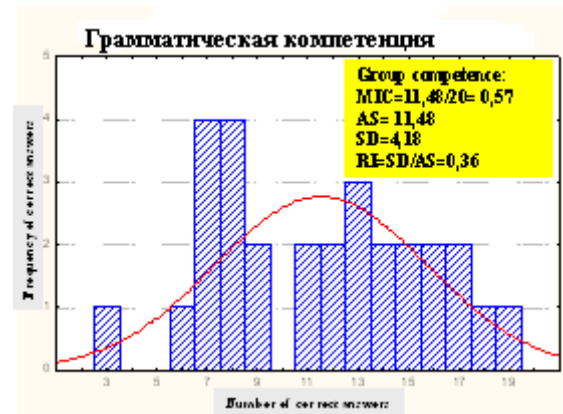
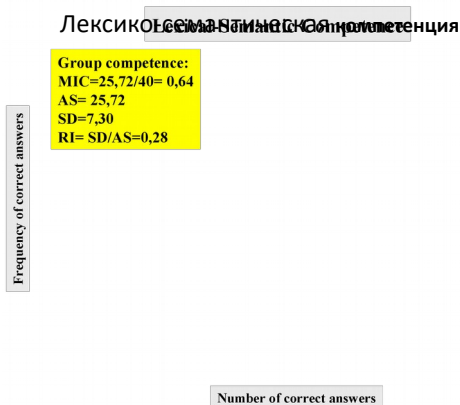


Рис. А1.5. Лексико-семантическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

Рис. А1.6. Грамматическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

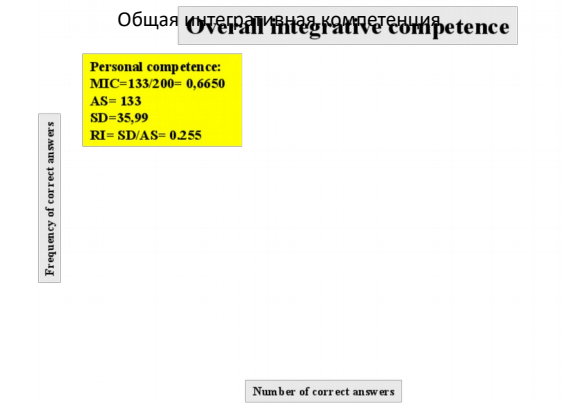


Рис. А.1.7. Стратегическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

Рис. А1.8. Общая интегративная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

ТАБЛИЦА А1.2.

Эмпирические результаты Практического теста TOEIC-1 в контрольной группе

Номер варианта (студента)	Фонологическая компетенция,	Функциональная компетенция,	Прагматически-дискурсивная компетенция,	Социальная компетенция,	Лексико-семантическая компетенция,	Грамматическая компетенция,	Стратегическая компетенция,
	1	2	3	4	5	6	7
1	16	24	22	11	14	11	11
2	14	26	22	11	22	9	18
3	14	25	18	8	19	9	14
4	19	29	26	15	29	10	18
5	16	21	25	13	26	9	19
6	16	20	18	11	24	8	19
7	20	27	25	17	22	12	36
8	19	28	27	18	34	16	34
9	19	30	29	20	35	17	37
10	19	29	27	16	33	19	36
11	5	18	10	10	17	8	7
12	18	28	26	18	27	16	34
13	14	17	13	10	24	8	16
14	13	16	8	12	22	11	14
15	18	30	24	16	27	16	25
16	9	13	8	7	6	4	14
17	11	15	11	10	4	7	9
18	13	22	21	12	20	7	9
19	16	22	14	8	23	14	23
20	20	28	25	17	22	12	36
21	14	18	13	7	18	6	11
22	15	22	12	10	16	7	18
23	19	28	25	14	27	14	28
24	16	27	25	14	22	12	27
25	19	22	15	10	19	11	19
26	13	17	13	11	11	6	9
27	15	17	19	12	17	8	21
28	20	27	25	16	14	17	31
29	18	28	18	16	19	10	30
30	-	-	-	-	-	-	-

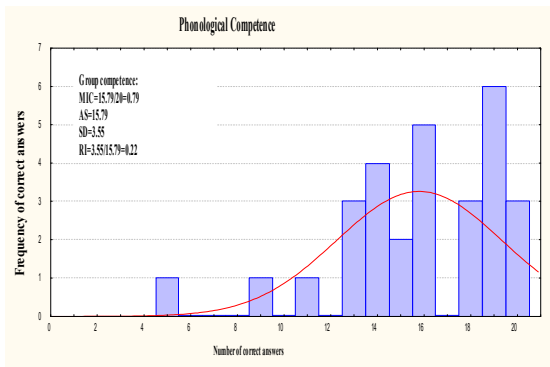


Рис. А1.9 Фонологическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

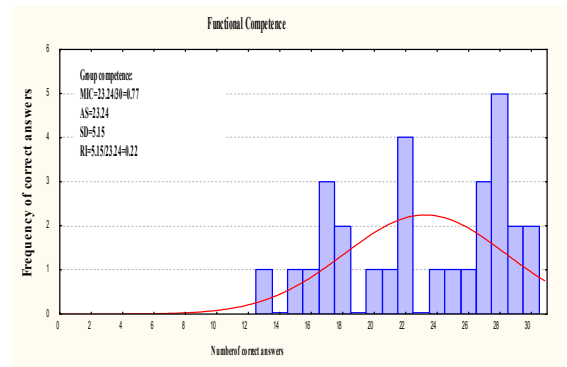


Рис. А1.10. Функциональная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

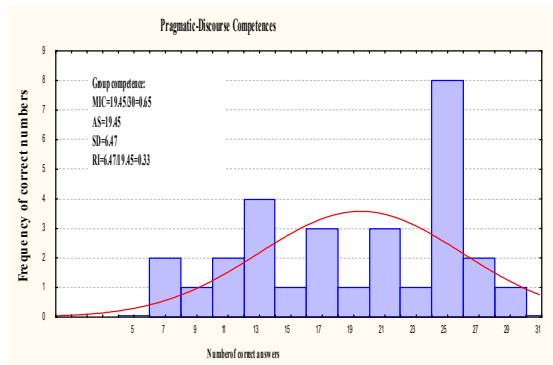


Рис. А1.11. Прагматически-дискурсивная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

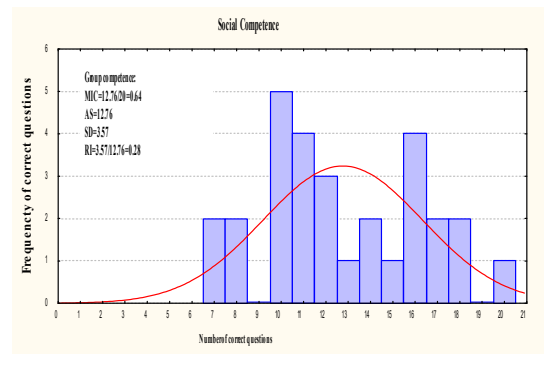


Рис. А1.12. Социальная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

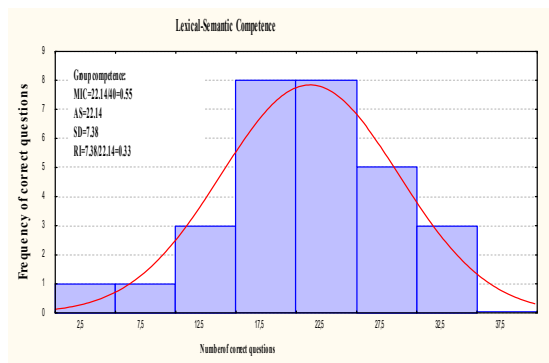


Рис. А1.13. Лексико-семантическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

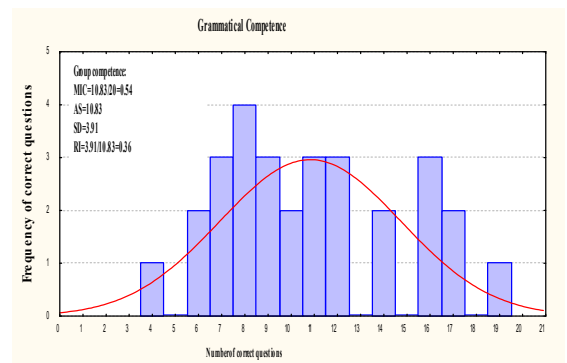


Рис. А1.14. Грамматическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

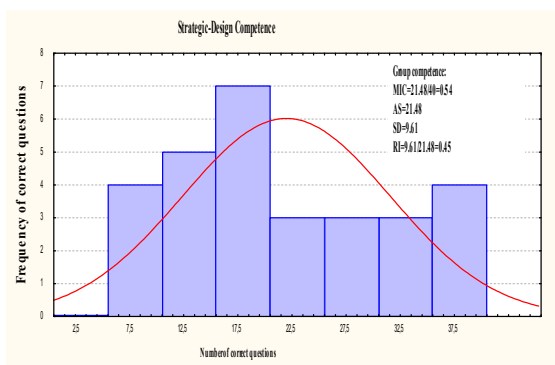


Рис. А1.15. Стратегическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

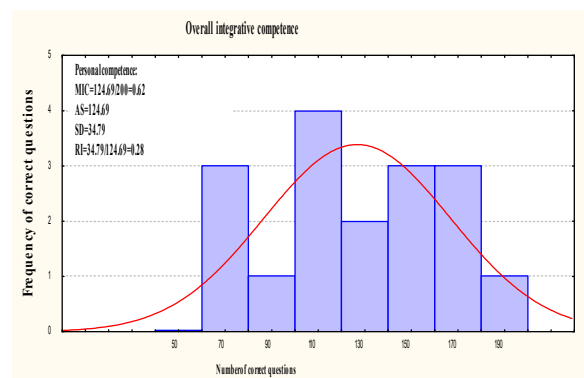


Рис. А1.16. Общая интегративная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

Таблица А1.3.

Эмпирические результаты Практического теста ТОЕИС-2 в экспериментальной группе (Процессуальный тест)

Номер варианта (студента)	Фонологическая компетенция,	Функциональная компетенция,	Прагматически-дискурсивная компетенция,	Социальная компетенция,	Лексико-семантическая компетенция,	Грамматическая компетенция,	Стратегическая компетенция,
	1	2	3	4	5	6	7
1	18	27	29	18	28	14	16
2	15	22	28	13	28	11	22
3	18	22	22	13	23	11	22
4	19	26	18	16	31	12	21
5	19	22	25	12	28	12	24
6	18	21	15	12	26	12	21
7	20	30	29	18	34	18	39
8	19	30	29	20	36	16	36
9	19	29	28	17	34	19	36
10	18	29	26	19	36	18	36
11	18	29	26	18	31	17	35
12	16	22	16	11	26	11	22
13	9	21	19	11	21	11	21
14	14	18	11	14	24	14	18
15	18	30	26	16	32	16	26
16	15	22	24	12	24	14	22
17	18	26	28	16	29	14	32
18	18	28	22	16	30	15	26
19	18	28	24	17	29	15	27
20	11	14	12	11	12	9	17

21	16	26	11	12	26	11	12
22	18	22	23	11	23	10	13
23	14	17	14	13	9	9	14
24	15	22	22	14	21	11	11
25	20	28	26	18	35	14	36
26	17	26	30	19	33	18	33
27	19	28	26	15	31	16	28
28	18	24	22	11	28	15	22
29	18	25	18	11	26	16	25
30	-	-	-	-	-	-	-

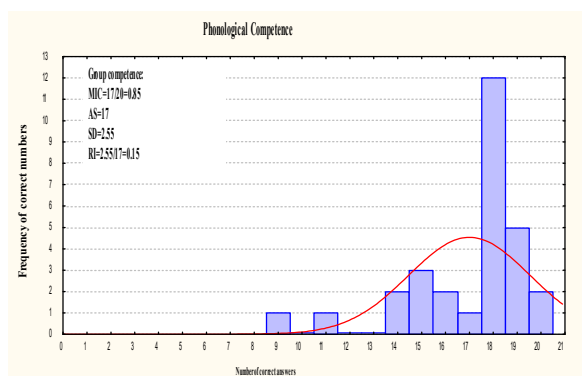


Рис. А1.17 Фонологическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

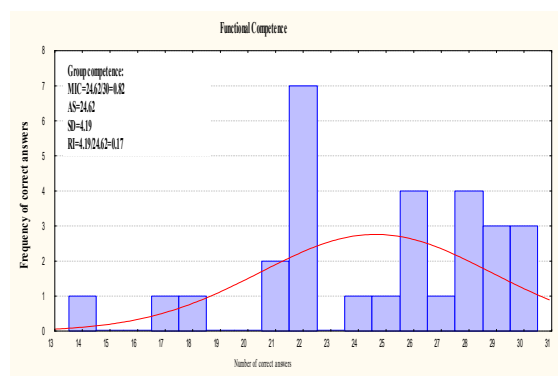


Рис. А1.18 Функциональная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

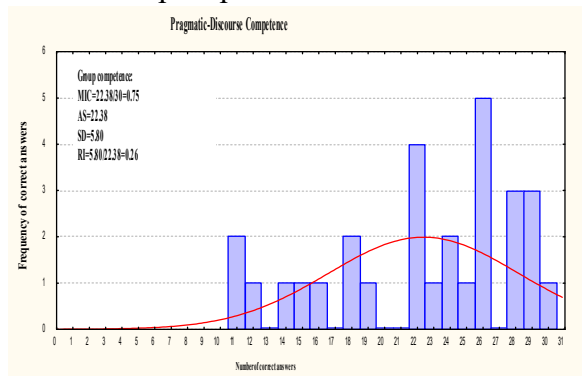


Рис. А1.19. Прагматически-дискурсивная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

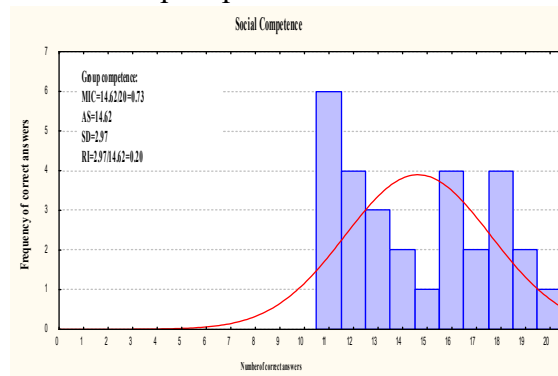


Рис. А1.20. Социальная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

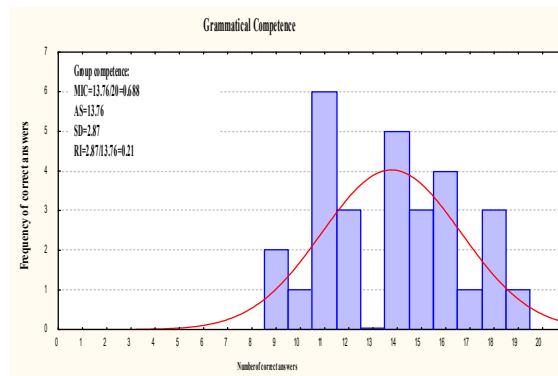
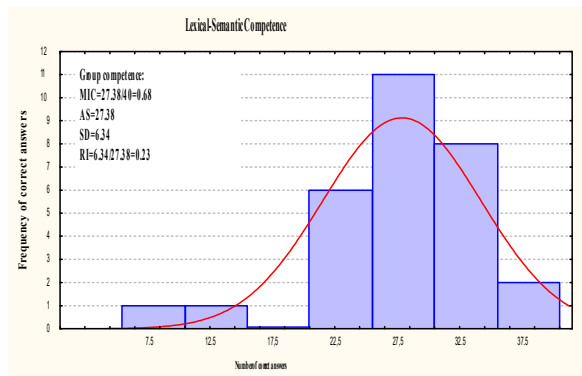


Рис. А1.21. Лексико-семантическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

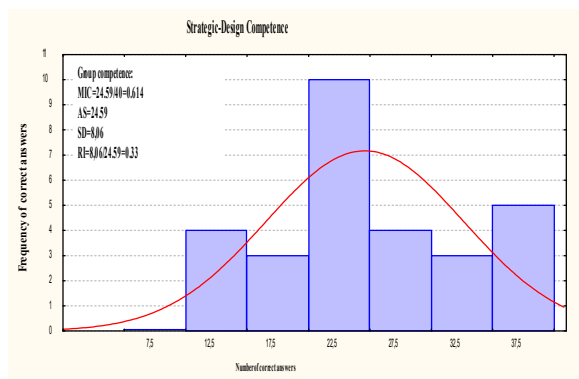


Рис. А1.23. Стратегическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

Рис. А1.22. Грамматическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

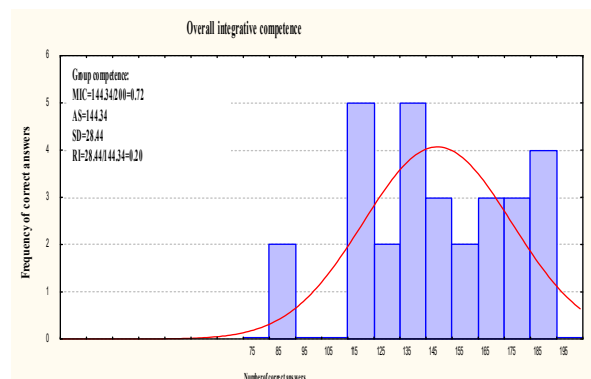


Рис. А1.24. Общая интегративная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

ТАБЛИЦА А1.4.

Эмпирические результаты Практического теста ТОЕИС - 3 в экспериментальной группе (Заключительный тест)

Номер варианта (студента)	Фонологическая компетенция,	Функциональная компетенция,	Прагматически-дискурсивная компетенция,	Социальная компетенция,	Лексико-семантическая компетенция,	Грамматическая компетенция,	Стратегическая компетенция,
	1	2	3	4	5	6	7
1	20	28	29	18	34	16	28
2	18	26	28	17	32	16	26
3	18	26	26	16	31	15	26
4	20	28	24	18	33	16	31
5	20	26	26	16	31	17	29
6	19	24	19	17	29	17	28
7	20	30	29	19	36	19	39
8	20	30	29	20	38	18	38
9	19	29	29	18	36	19	37
10	19	28	28	19	37	19	37
11	20	29	28	19	36	18	36

12	18	26	22	14	29	14	26
13	12	24	23	14	26	16	23
14	16	23	17	16	27	16	25
15	19	30	27	17	34	18	27
16	18	24	26	15	29	17	24
17	20	28	28	18	31	18	34
18	20	28	26	18	33	17	29
19	19	29	27	18	34	17	31
20	14	17	16	14	18	14	26
21	18	26	16	16	29	16	24
22	20	24	26	15	26	14	21
23	17	23	22	17	18	14	21
24	18	26	24	18	26	16	22
25	20	28	27	18	36	17	38
26	19	28	34	19	36	18	36
27	19	28	28	17	35	18	31
28	20	28	26	15	31	17	29
29	20	26	24	16	29	16	31
30	-	-	-	-	-	-	-

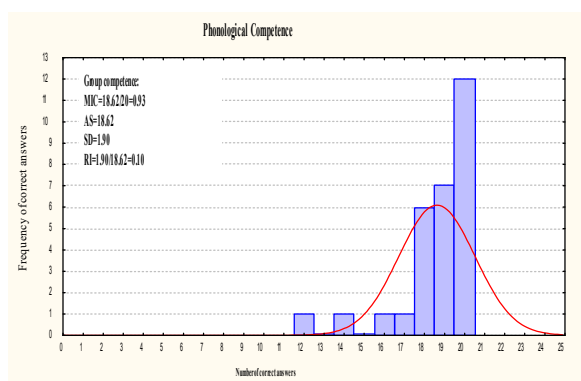


Рис. А1.25. Фонологическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

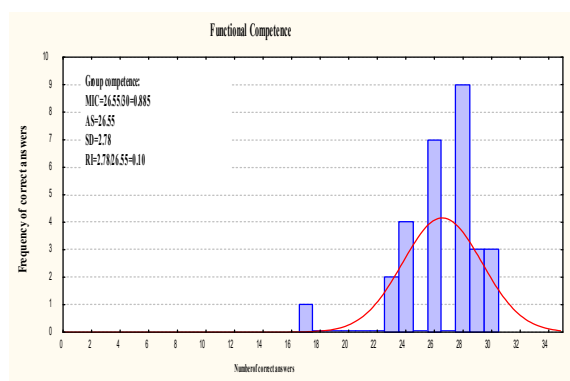


Рис. А1.26. Функциональная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

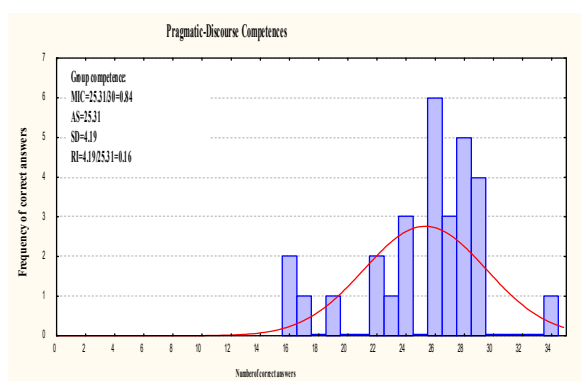


Рис. А1.27. Прагматически-дискурсивная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

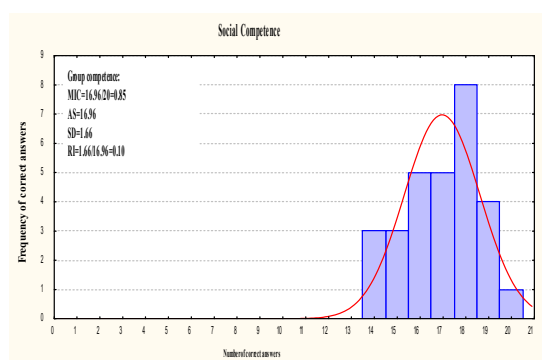


Рис. А1.28. Социальная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

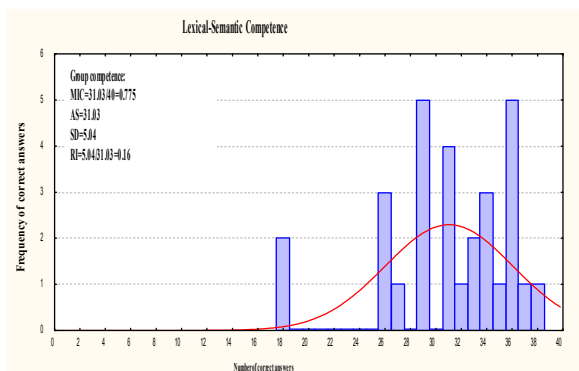


Рис. А1.29. Лексико-семантическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

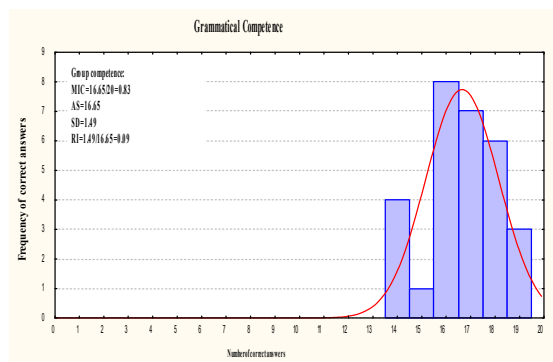


Рис. А1.30 Грамматическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

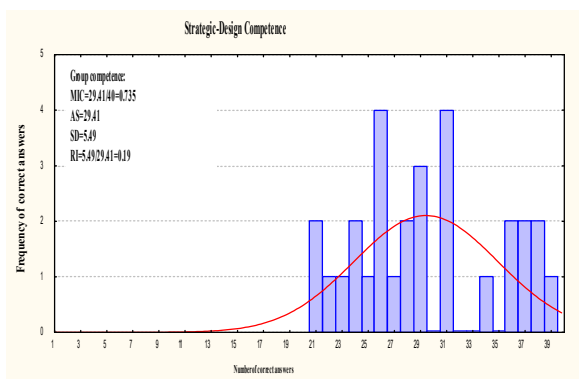


Рис. А1.31. Стратегическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

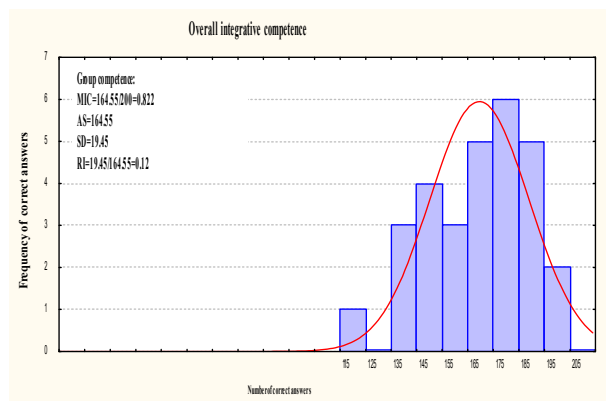


Рис. А1.32. Общая интегративная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

Таблица А1.5.

Эмпирические результаты Практического теста TOEIC-3 в контрольной группе (Заключительный тест)

Номер варианта (студента)	Фонологическая компетенция,	Функциональная компетенция,	Прагматически-дискурсивная компетенция,	Социальная компетенция,	Лексико-семантическая компетенция,	Грамматическая компетенция,	Стратегическая компетенция,
	1	2	3	4	5	6	7
1	18	26	24	14	17	14	16
2	16	26	24	14	26	13	23

3	16	26	25	12	24	12	18
4	20	29	27	17	31	13	21
5	18	23	26	16	29	12	22
6	18	22	21	15	26	12	21
7	20	28	26	16	23	14	34
8	19	28	28	17	36	16	35
9	20	30	29	20	36	18	36
10	19	28	28	17	34	20	36
11	8	19	13	12	19	11	11
12	18	28	28	16	29	17	35
13	16	20	16	12	28	11	18
14	16	19	11	12	24	12	17
15	18	30	26	17	29	16	26
16	11	14	12	11	11	9	18
17	14	17	16	14	9	11	11
18	16	24	24	14	24	11	11
19	19	23	17	11	26	15	26
20	20	28	26	18	24	15	34
21	17	21	15	11	21	11	14
22	16	22	14	12	19	12	21
23	19	27	26	15	29	16	29
24	18	26	26	15	23	14	29
25	20	23	18	13	21	13	21
26	15	17	14	11	13	9	11
27	17	19	19	13	21	11	24
28	20	26	26	17	17	16	33
29	18	27	21	17	22	12	32
30	-	-	-	-	-	-	-

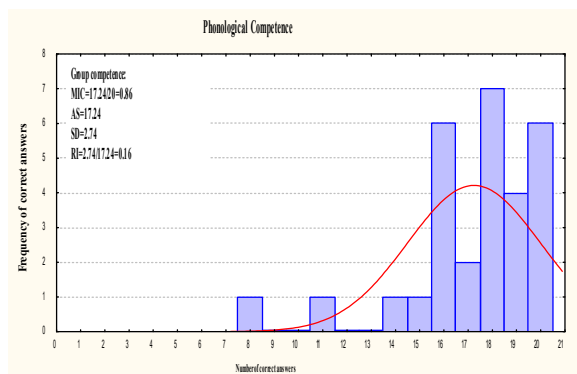


Рис. А1.33. Фонологическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

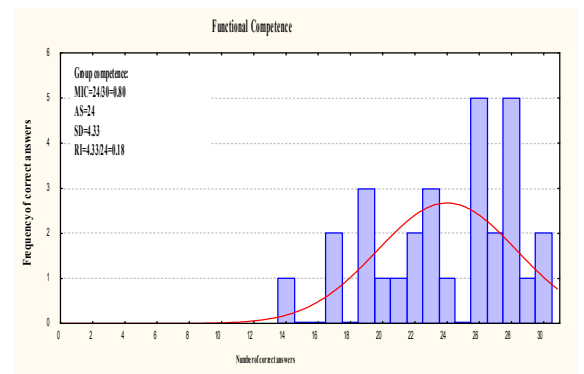


Рис. А1.34. Функциональная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

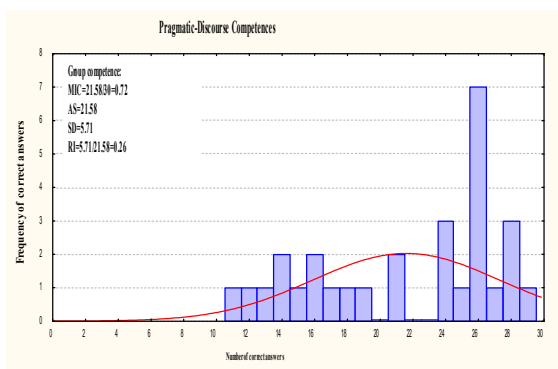


Рис. А1.35. Прагматически-дискурсивная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

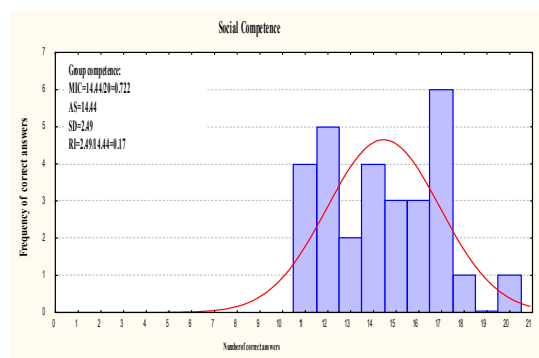


Рис. А1.36. Социальная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

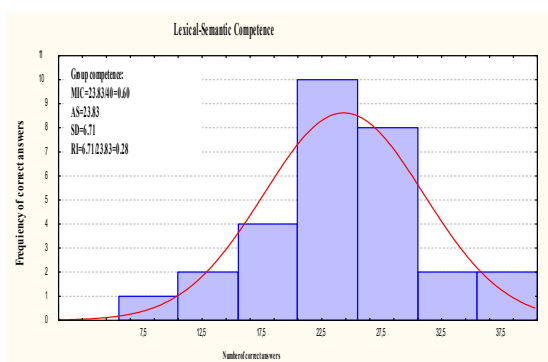


Рис. А1.37. Лексико-семантическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

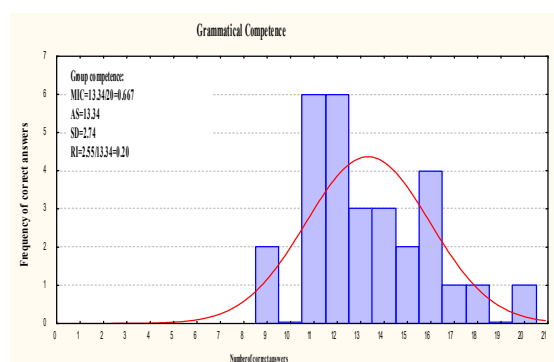


Рис. А1.38. Грамматическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

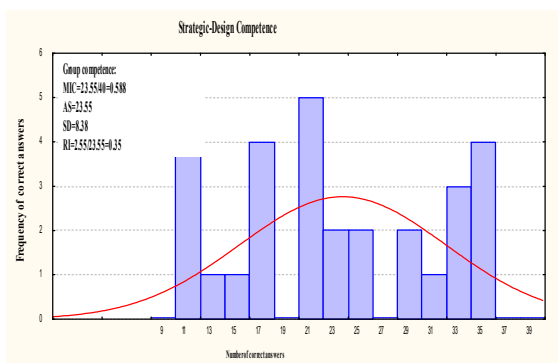


Рис. А1.39. Стратегическая компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

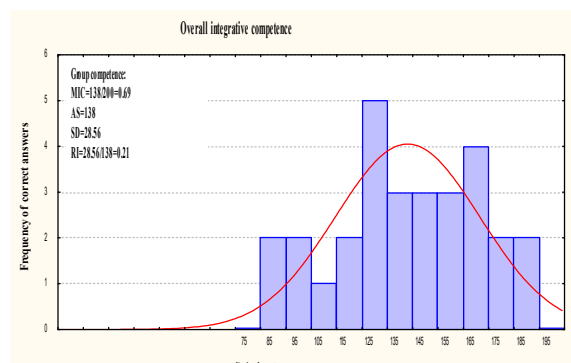


Рис. А1.40. . Общая интегративная компетенция: Плотность распределения результатов относительно нормальной функции плотности распределения

ПРИЛОЖЕНИЕ Б.

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ TOEIC



ТАБЛИЦА УРОВНЕЙ ЯЗЫКОВЫХ УМЕНИЙ

Описания, приведенные ниже, являются директивами к пониманию компетенции, выраженной соответствующими баллами, и применяются в большинстве случаев. Уровни (от 0 до 3+) были разработаны на основе шкалы, используемой *Foreign Service Institute* и *Inter-Agency Language Roundtable*

слушивание Количество баллов за	Часть 1: СЛУШАНИЕ		Количество баллов за чтение	Часть 2: ЧТЕНИЕ		Уровни: количество баллов
	Слушание	Устная речь		Чтение	Письмо	
455-495	<p>Может:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ понимать носителей английского языка на собраниях и деловых встречах ▪ действовать во всех нижеописанных ситуациях, профессиональных или общественных, в связи с конкретными или абстрактными темами 	<p>Может:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проводить встречи с носителями английского языка • выполнять все, нижеуказанное большой степенью легкости... 	455-495	<p>Может:</p> <ul style="list-style-type: none"> • читать и адекватно воспринимать прочитанное по большинству профессиональных потребностей • читать сложные узкотехнические руководства в своей профессиональной сфере • читать все нижеперечисленное... 	<p>Может:</p> <ul style="list-style-type: none"> • писать эффективно, как формальные, так и неформальные сообщения; однако, работа для публикации будет требовать редакции • продуцировать документы, нижеописанные без особых трудностей 	90-95 профессиональное мастерство

395-450	<ul style="list-style-type: none"> понимать большинство ситуаций в контексте работы понимать 	<ul style="list-style-type: none"> удовлетворять большинству требований по работе проводить интервью в своей 	395-450	<ul style="list-style-type: none"> читать большинство типов документов с различной степенью легкости читать сложные узкопрофессиональ 	<ul style="list-style-type: none"> писать заявление или форму для принятия на работу писать прошения или жалобы писать 	Продвинутое
305-390	<ul style="list-style-type: none"> понимать: объяснения проблем по работе заявки по телефону объяснения 	<ul style="list-style-type: none"> адаптировать использование языка для различных аудиторий в большинстве 	305-390	<ul style="list-style-type: none"> читать редко прибегая к словаря: -технические руководства -новостные статьи 	<ul style="list-style-type: none"> писать с некоторым усилием: - письма потенциальным клиентам 	605-660
205-300	<ul style="list-style-type: none"> понимать: объяснения, относящиеся к рутинным рабочим вопросам в непосредственных контактах некоторые туристические объявления ограниченный круг социальных бесед 	<ul style="list-style-type: none"> описывать обязанности по своей работе и образовательный уровень обсуждать прошлые и будущие планы производить организационные туристические мероприятия по телефону 	205-300	<ul style="list-style-type: none"> понимать основные технические руководства для начинающих использовать словарь, чтобы понимать более сложные технические документы читать повестку дня деловой встречи 	<ul style="list-style-type: none"> писать с некоторыми трудностями: - короткие деловые записки - жалобы - описания процессов заполнять простые анкеты 	405 Средний
130-200	<ul style="list-style-type: none"> понимать простое общение в профессиональной или личной жизни с людьми, не являющимися носителями английского языка, но использующими его для общения принимать простые телефонные сообщения 	<ul style="list-style-type: none"> продуцировать простые неуверенные высказывания адекватные для элементарного общения: представить себя и других, указать направление запросить информацию, заказать еду... 	130-200	<ul style="list-style-type: none"> использовать указатели понимать простые инструкции читать простую, стандартизированную деловую корреспонденцию 	<ul style="list-style-type: none"> писать короткие записки, указания и составлять списки с трудом не уметь заполнить формы, писать подробные деловые записки, письма или докладные 	255 - 4001 Элементарный
05-125	<ul style="list-style-type: none"> понимать адекватно то, что касается непосредственных жизненных потребностей, направления, цены... 	<ul style="list-style-type: none"> называть предметы, цвета, одежду, людей, дни, месяцы, даты & сообщать время 	05-125	<ul style="list-style-type: none"> понимать нестандартные слова, например, названия магазинов читать 	<ul style="list-style-type: none"> писать нестандартные ключевые слова формализованным языком 	0/0+ Начинающий

Таблица оценивания результатов теста

PRACTICE TEST ESTIMATED CONVERSION CHART

# CORRECT	LISTENING	READING
0	5	5
1	5	5
2	5	5
3	5	5
4	5	5
5	5	5
6	5	5
7	10	5
8	15	5
9	20	5
10	25	5
11	30	5
12	35	5
13	40	5
14	45	5
15	50	5
16	55	10
17	60	15
18	65	20
19	70	25
20	75	30
21	80	35
22	85	40
23	90	45
24	95	50
25	100	60
26	110	65
27	115	70
28	120	80
29	125	85
30	130	90
31	135	95
32	140	100
33	145	110
34	150	115
35	160	120
36	165	125
37	170	130
38	175	140
39	180	145
40	185	150
41	190	160
42	195	165
43	200	170
44	210	175
45	215	180
46	220	190
47	230	195
48	240	200
49	245	210
50	250	215

# CORRECT	LISTENING	READING
51	255	220
52	260	225
53	270	230
54	275	235
55	280	240
56	290	250
57	295	255
58	300	260
59	310	265
60	315	270
61	320	280
62	325	285
63	330	290
64	340	300
65	345	305
66	350	310
67	360	320
68	365	325
69	370	330
70	380	335
71	385	340
72	390	350
73	395	355
74	400	360
75	405	365
76	410	370
77	420	380
78	425	385
79	430	390
80	440	395
81	445	400
82	450	405
83	460	410
84	465	415
85	470	420
86	475	425
87	480	430
88	485	435
89	490	445
90	495	450
91	495	455
92	495	465
93	495	470
94	495	480
95	495	485
96	495	490
97	495	495
98	495	495
99	495	495
100	495	495

Подсчитайте число правильных ответов соответствующего раздела теста, сложите результаты обоих разделов теста. Так вы получите ваш общий результат

Match the number of correct answers with the corresponding Practice Score. Add the two Practice scores together. This is your estimated total Practice Score.

Number Correct Listening = Practice Listening Score _____

Number Correct Reading = Practice Reading Score + _____

Total estimated Practice Score _____

УРОВНИ ЯЗЫКОВЫХ УМЕНИЙ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (TOEIC)



900-990 Может вести собрания с деловыми людьми с участием носителей английского языка. Может решать задачи руководящего работника

с полномочиями участия в переговорах по подписанию контрактных соглашений.

800-900 Может вести собрания, рабочие группы с деловыми людьми, для которых английский язык не является родным. Может справляться с задачами руководящего работника и представлять компанию/организацию с полномочиями принятия решений.

700-800 Может активно участвовать в деловых встречах, собраниях, дискуссиях. Может выполнять задачи, связанные с пониманием и спонтанной реакцией на происходящее, высказывать мнение, отстаивать свою точку зрения.

600-700 Может выполнять задачи, связанные с деловым сопровождением англо-говорящих представителей, делать короткие, предварительно подготовленные презентации во время собраний и деловых встреч, давать пояснения по телефону, делать записи по ходу слушания.

500-600 Может выполнять задачи, связанные с краткими, нечастыми контактами с англо-говорящими партнерами: приветствовать иностранных гостей, записывать сообщения, справляться с несложной корреспонденцией. Непосредственно контактные беседы возможны, но затруднительны.

400-500 Уровень «языкового выживания» (пороговый). Может справляться только с очень простыми задачами, не требующими творческих усилий.



ПРИЛОЖЕНИЕ В.

Критерии, параметры и уровни сформированности коммуникативно-языковой компетенции студентов

Таблица В.1.

Продвинутый рабочий уровень (Advanced Working Proficiency level)

Критерий	1. Фонологическая компетенция
Параметр	Речевая/перцептивно- продуктивная коммуникация
Компетентный уровень	Способность без усилий детально понимать/воспринимать практически все аутентичные речевые высказывания профессионального, социального и др. характера, не нуждаясь в
Автономный уровень	Способность понимать синтаксически сложные аутентичные большие речевые высказывания различного характера, иногда нуждаясь в повторях или перефразировании для понимания деталей. Умение результативно и корректно использовать полученную информацию в интерактивном профессиональном и социальном взаимодействии.
Критерий	2. Функциональная компетенция
Параметр	Устная коммуникация Интерактивность, эмпатия, положительное отношение
Компетентный	Способность практически всегда достигать коммуникативной цели. Умение легко установить контакт, расположить собеседника, выразить себя в лингвистически грамотной
Продолжение Таблицы В.1.	
Автономный уровень	Способность в большинстве случаев достигать коммуникативной цели. Умение помочь собеседнику в спонтанной ситуации, выслушать, не перебивая; свободно выразить себя в лингвистически грамотно построенной речи, тщательно выбирая точные слова. Только концептуально сложная тема может нарушить естественный темп речи.
Параметр	Письменная коммуникация

Компетентный	Способность практически всегда достигать коммуникативной цели. Умение лингвистически грамотно строить предложения, эффективно реализуя функциональное назначение смысловых языковых структур
Автономный	Способность в большинстве случаев достигать коммуникативной цели. Умение лингвистически грамотно строить предложения,
Критерий	3. Прагматически-дискурсивная компетенция
Параметр	Социабельность, гибкость, оценивание, самооценка, лидерство
Компетентный	Способность безошибочно соотносить контекстуальный смысл речевого высказывания с конкретной ситуацией (место действия,
Продолжение Таблицы В.1.	
Автономный	Способность соотносить контекст ситуации с используемым в ней тематическим, логическим, стилистическим дискурсом.
Критерий	4. Социолингвистическая компетенция
Параметр	Межкультурное осознание, посредничество, развитие идентичности
Компетентный	Способность без особых усилий понимать/воспринимать практически все прочитанное и услышанное в различных
Продолжение Таблицы В.1.	
Автономный	Способность понимать/воспринимать широкий спектр сложных текстов, прослеживая также скрытое содержание в различных
Критерий	5. Лексико-семантическая компетенция
Параметр	Письменная коммуникация
Компетентный	Способность практически всегда безошибочно соотносить и контролировать очень широкий арсенал лексических единиц и

АВТОНОМ НЫЙ	Способность достаточно свободно соотносить широкий арсенал лексических единиц и грамматических форм с организацией смысла. Умение хорошо владеть широким арсеналом языковых средств.
Продолжение Таблицы В.1.	
Критерий	6. Грамматическая компетенция
Параметр	Письменная коммуникация
Ге ге	Способность без усилий понимать/распознавать и выражать смысл в грамматически сложно организованных предложениях.
АВТОНОМ НЫЙ	Умение распознавать и функционально осмысливать предложения. Способность понимать/распознавать и выражать смысл в грамматически сложных, больших предложениях. Умение осмысливать предложения, грамматически сложные предложения.
Критерий	7. Стратегическая компетенция
Параметр	Текстовый дизайн
Компетентный	Способность без усилий решать неожиданные коммуникативные проблемы в практически любых контекстах текстового дизайна – структурирование, расположение, форматирование, логическое упорядочение, а также способность развивать информацию, детерминировать через собственную систему ценностей. Умение эффективно использовать все виды академического чтения для извлечения информации – просмотровое, поисковое, изучающее чтение, критическое чтение. Умение без каких-либо трудностей логично и эффективно представлять информацию практически в любых видах формальной и неформальной корреспонденции: деловых писем, докладных записок, резюме, заявлений, запросов, планов, тезисов, схем, графиков и т.д.
С2 90-100%	
Продолжение Таблицы В.1.	
АВТОНОМ НЫЙ	Способность решать коммуникативные проблемы в широком спектре контекстов текстового дизайна – структурирование, форматирование, логическое упорядочение, а также способность развивать информацию, детерминировать через собственную систему ценностей. Умение эффективно использовать все виды академического чтения для извлечения информации – просмотровое, поисковое, изучающее чтение, критическое чтение. Умение без каких-либо трудностей логично и эффективно представлять информацию практически в любых видах формальной и неформальной корреспонденции: деловых писем, докладных записок, резюме, заявлений, запросов, планов, тезисов, схем, графиков и т.д.
Общий уровень профессиональных умений	

Компетентный	<p>Может председательствовать на собраниях с представителями – носителями языка.</p> <p>Может решать задачи руководящего работника с полномочиями участия в переговорах по подписанию контрактных соглашений.</p>
Автономный	Может вести собрания, руководить рабочими группами людей, не являющихся носителями языка.

Таблица В.2.

Основной рабочий уровень (Basic Working Proficiency level)

Критерий	1. Фонологическая компетенция
Параметр	Речевая/перцептивно- продуктивная коммуникация
Продвинутый уровень	Способность понимать основное содержание аутентичных сложных речевых высказываний по различным темам, понимать суть дискуссий о профессиональных и текущих событиях.
%Рубежный уровень	Способность понимать основное содержание синтаксически несложных, ясно сформулированных высказываний по ограниченному спектру профессиональных и социальных вопросов. Умение идентифицировать ключевые слова из не аутентичных источников и адекватно реагировать на ситуацию.
Критерий	2. Функциональная компетенция
Параметр	Устная коммуникация Интерактивность, эмпатия, положительное отношение
Продвинутый	Способность понимать других и разрешать коммуникативные проблемы для достижения цели.

В160-70%Рубежный	Способность быть внимательным к эмоциональному состоянию собеседника и положительно разрешать коммуникативные проблемы. Умение понятно излагать несложную информацию, с некоторыми паузами для грамматического и лексического планирования высказывания.
Продолжение Таблицы В.2.	
Параметр	Письменная коммуникация
80%Продвинутый	Способность разрешать коммуникативные проблемы с носителем языка для достижения цели. Умение ясно объяснить основную идею, четко формулировать вопросы, достоверно излагать информацию.
Рубежный	Способность разрешать коммуникативные проблемы с партнером не носителем языка. Умение понятно излагать несложную информацию, грамматическим и лексическим планированием высказывания.
Критерий	3. Прагматически-дискурсивная компетенция
Параметр	Социабельность, гибкость, оценивание, самооценка, лидерство
Продвинутый	Способность идентифицировать ситуацию и выбрать соответствующий тематический, логический и стилистический маркер.
Рубежный	Способность разумно соотнести знакомую ситуацию с организацией, структурированием и планированием дискурса. Умение гибко использовать лексику и синтаксис в ситуациях незнакомой ситуации.
Продолжение Таблицы В.2.	
Критерий	4. Социолингвистическая компетенция
Параметр	Межкультурное осознание, посредничество, развитие идентичности
Продвинутый	Способность понимать/воспринимать основное содержание сложных текстов, распознавая скрытое содержание в различных коммуникативных контекстах в ситуациях незнакомой ситуации.
Рубежный	Способность понимать/воспринимать основное содержание, когда используется понятный, обыденный язык общения в различных коммуникативных контекстах в ситуациях незнакомой ситуации.
Продолжение Таблицы В.2.	

Критерий	5. Лексико-семантическая компетенция
Параметр	Письменная коммуникация
Продвинутый	Способность соотносить достаточно хороший запас лексических единиц и грамматических форм с организацией смысла.
Рубежный	Способность соотносить достаточный для самовыражения словарный запас и грамматические формы с организацией смысла.
Критерий	6. Грамматическая компетенция
Параметр	Письменная коммуникация
Продвинутый	Способность понимать/распознавать и выражать смысл в относительно сложных грамматических предложениях. Умение сохранять хорошую степень грамматической аккуратности при организации предложений, иногда допуская незначительные ошибки в структуре предложений, которые могут ретроспективно исправляться.
2	70-80%
Продолжение Таблицы В.2.	
Рубежный	Способность понимать и выражать смысл в грамматически несложных предложениях. Умение сохранять разумную степень грамматической аккуратности в основном контекстах общения.
Критерий	7. Стратегическая компетенция
Параметр	Текстовый дизайн
Продвинутый	Способность решать коммуникативные проблемы в знакомом спектре контекстов текстового дизайна – структурирование, редактирование, форматирование, подчеркивание, выделение.
Рубежный	Способность решать коммуникативные проблемы в ограниченном спектре контекстов текстового дизайна, иногда применяя соответствия в структурировании, подчеркивании, выделении.
Продолжение Таблицы В.2.	
Общий уровень профессиональных умений	
Продвинутый	Может активно участвовать в собраниях, дискуссиях. Может выполнять задачи, связанные с пониманием и спонтанной реакцией на происходящее, адекватно отвечать на вопросы.

Рубеж ый	Может выполнять задачи, связанные с сопровождением англоговорящих представителей, делать короткие, заранее
-------------	--

Таблица В.3.

Средний уровень (Intermediate level)

Критерий	1. Фонологическая компетенция
Параметр	Речевая/перцептивно- продуктивная коммуникация
Средний уровень 50%	Способность понимать простой обмен мнениями по общеизвестным рутинным вопросам в профессиональной и личной сферах из не аутентичных источников. Умение
≥50% Интродуктивный	Способность понимать только общеизвестные бытовые выражения, касающиеся удовлетворения непосредственных нужд (направление движения, цены и т.п.). Умение адекватно реагировать на простые вопросы и указания (направления движения, цены и т.п.).
Продолжение Таблицы В.3.	
Критерий	2. Функциональная компетенция
Параметр	Устная коммуникация
	Интерактивность, эмпатия, положительное отношение
Средний	Способность достигать коммуникативной цели в несложной, знакомой ситуации при диалогическом общении. Умение
ый Интродуктивный	Способность достигать несложной цели с большими трудностями. Умение выразить только простые, несвязные слова, возлагая на собеседника распознавание смысла высказывания
Параметр	Письменная коммуникация

Интегрируемый	Способность достигать несложной конкретной цели. Умение выразить ограниченный объем информации формулированным языком в телеграфном стиле.
Интегрируемый	Способность достигать даже несложной конкретной цели практически отсутствует. Умение продуцировать связный текст практически отсутствует.
Критерий	3. Прагматически-дискурсивная компетенция
Параметр	Социальность, гибкость, оценивание, самооценка, лидерство
Интегрируемый	Способность идентифицировать только простые, знакомые ситуации. Умение использовать несложные приемы для начала, завершения и поддержания диалога.
Интегрируемый	Способность идентифицировать только простые, знакомые ситуации. Умение спросить и ответить на простые вопросы, не требующие объяснения.
Продолжение Таблицы В.3.	
Критерий	4. Социолингвистическая компетенция
Параметр	Межкультурное осознание, посредничество, развитие идентичности
Интегрируемый	Способность понимать и употреблять простые предложения и часто используемые выражения, связанные с непосредственно социальными сферами жизни: работа, питание, бытовые ситуации.
Интегрируемый	Способность понимать и употреблять простые общеизвестные бытовые выражения и предложения, направленные на установление коммуникативных связей. Умение представить себя и других.
Критерий	5. Лексико-семантическая компетенция
Параметр	Письменная коммуникация
Интегрируемый	Способность соотносить ограниченный словарный запас и простые грамматические формы с организацией смысла. Умение использовать словарный запас и грамматические формы для установления коммуникативных связей.
Продолжение Таблицы В.3.	
Интегрируемый	Способность соотносить даже элементарный словарный запас и простые грамматические формы с организацией смысла практически отсутствует.
Критерий	6. Грамматическая компетенция
Параметр	Письменная коммуникация

Интроду- ктивный %Средний	Способность понимать и выразить смысл в грамматически простых предложениях.
Интроду- ктивный %Средний	Способность частично понимать и выразить смысл в ограниченном количестве грамматически простых структур (из языкового репертуара)
Критерий	7. Стратегическая компетенция
Параметр	Текстовой дизайн
Интроду- ктивный %Средний	Способность решать коммуникативные проблемы только в очень ограниченном, знакомом спектре текстового дизайна, допуская неадекватность в ситуации коммуникации
Продолжение Таблицы В.3.	
Интроду- ктивный % $\geq 50\%$	Способность решать коммуникативные проблемы даже в очень ограниченном, знакомом спектре текстового дизайна вызывает большие трудности. Умение вести деловую корреспонденцию даже по хорошо знакомой профессиональной теме вызывает большие трудности в силу недостатка знаний лексики и грамматики.
Общий уровень профессиональных умений	
Интроду- ктивный %Средний	Может выполнять задачи, связанные с краткими, нечастыми контактами с иностранными представителями: приветствовать, разговаривать
Интроду- ктивный	Уровень «выживания» (пороговый). Может справляться только с очень простыми заданиями, не требующими творческих усилий.