

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ДЕПАРТАМЕНТ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральное государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Московский государственный агроинженерный университет  
им. В.П. Горячкина»

---

Федеральная экспериментальная площадка  
“Иностранные языки в высшей школе XXI века”

---

**КУЗНЕЦОВ Андрей Николаевич**

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ  
СТУДЕНТОВ АГРОИНЖЕНЕРНЫХ ВУЗОВ**

*13.00.08 - теория и методика профессионального образования*  
*13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания*  
*(иностранные языки, профессиональное образование)*

**Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**

***Научный руководитель –***  
кандидат педагогических наук,  
профессор КОСЫРЕВ В.П.

Москва 2003

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. Анализ структуры профессиональной деятельности выпускников агроинженерных вузов и профессиональных требований, предъявляемых к их профессионально ориентированной иноязычной подготовке .....	19
1.1 Место профессионально ориентированной иноязычной подготовки в структуре общей профессиональной подготовки выпускников агроинженерных вузов .....	19
1.2 Специальные требования, предъявляемые к профессионально ориентированной иноязычной подготовке инженеров .....	34
Выводы по первой главе .....	60
ГЛАВА 2. Проектирование содержания и технологии профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного вуза на основе теории структуры содержания образования .....	61
2.1 Содержание профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного вуза .....	61
2.2 Технология поэтапной профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного вуза .....	87
2.3 Система средств мотивации студентов агроинженерного вуза к освоению иноязычных коммуникативных умений .....	112
Выводы по второй главе .....	126

ГЛАВА 3. Методика и результаты исследования эффективности профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного вуза .....	128
3.1 Лингводидактический комплекс для формирования кластера профессиональных иноязычных коммуникативных умений .....	128
3.2 Методика и результаты констатирующего и формирующего экспериментов .....	158
3.3 Методика и результаты исследования динамики уровня мотивированности студентов агроинженерного университета к освоению иноязычных коммуникативных умений .....	172
Выводы по третьей главе .....	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	185
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ ПО МАТЕРИАЛАМ ДИССЕРТАЦИИ	195
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	199
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1 .....	226
Приложение 2 .....	243
Приложение 3 .....	244
Приложение 4 .....	245
Приложение 5 .....	246

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ**

**Актуальность темы исследования.** В настоящее время происходит естественное расширение коммуникативной сферы, в том числе поля взаимодействия субъектов российской и зарубежной рыночной экономики на иностранных языках. Европейский Совет рассматривает иноязычную подготовку в качестве одного из приоритетных направлений своей политики в области культуры, образования и общеевропейской интеграции. Проект содействия изучению иностранных языков в Европе «LEONARDO» предусматривает, кроме прочего, дальнейшее совершенствование профессионально ориентированной подготовки по иностранным языкам.

Эти процессы нашли отражение и в российском образовании. Указанные тенденции были учтены авторским коллективом (под научным руководством В.С. Леднева и Н.Д. Никандрова) при разработке концепции первых стандартов общего образования, которые, в частности, предусматривали эффективное овладение коммуникативными умениями на базовом уровне. Сегодня актуальным является распространение предложенной авторами концепции на формирование профессиональных иноязычных коммуникативных умений в рамках высшего образования.

Одним из направлений научного поиска является совершенствование структуры содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки в агроинженерном вузе.

Уровень разработанности содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов достаточно высок. Авторскими коллективами кафедр иностранных языков аграрных вузов Москвы, С.-Петербурга, Саратова, Челябинска, Брянска и др. разработаны соответствующие лингводидактические комплексы, включающие комплекты учебных программ, учебников, учебных пособий и методических рекомендаций. Вместе с тем, реализуемая в настоящее время концепция содержания не в полной мере

обеспечивает выполнение современных требований к уровню подготовки студентов к предстоящей профессиональной иноязычной коммуникации, предъявляемых Государственным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО), Советом по культурному сотрудничеству в Европе и рынком труда.

Все это определяет актуальность поиска оптимальных путей совершенствования профессионально ориентированной иноязычной подготовки специалистов.

**Проблема исследования.** В современной общей теории структуры содержания образования (В.С. Леднев) иноязычная подготовка рассматривается как базовый компонент системы профессиональной подготовки, структура содержания которого должна быть детерминирована структурой совокупного объекта изучения и структурой деятельности и должна входить в систему двояко – апикально и имплицитно.

Как апикальный компонент профессиональной подготовки, структура содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки специалистов-нефилологов исследовалась Г.В. Глуховым, Н.М. Громовой, Ю.Д. Долматовской, О.Л. Каменской, И.М. Кондюриной, Е.В. Мусницкой, И.З. Новоселовой, М.В. Озеровой, Т.Ю. Поляковой, М.В. Семышевым, Е.В. Синявской, Н.И. Шевченко и рядом других авторов. Ими были обоснованы теоретические подходы к профессионализации иноязычной подготовки в инженерных вузах, базирующиеся на концепции применения профессионально ориентированных текстов и лингвоузуальной направленности профессионально ориентированной иноязычной подготовки, а также критерии отбора содержания филологического образования в неязыковом вузе. В своих работах авторы исходили из общих положений теорий лингводидактики и психолингвистики (трудов И.Л. Бим, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, Г.В. Колшанского, А.А. Леонтьева, А.А. Миролубова, Е.И. Пассова, М. Свейна, А.И. Смирницкого, А.М. Шахноровича, Дж. Шейлза, Э.П. Шубина и др.) и анализа структуры объекта

изучения (иностранного языка), рассматривая особенности логической структуры языка-цели на материале специальности.

При исследовании профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов как имплицитного компонента структуры содержания профессиональной подготовки специалистов не было найдено решение ряда теоретических вопросов.

Во-первых, не был определен характер профессионально-деятельностного и лингвистического элементов в структуре содержания и технологии профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе с учетом ее имплицитности и апиальности.

Во-вторых, не были теоретически обоснованы этапы профессионально ориентированной иноязычной подготовки с учетом характера данных элементов.

В-третьих, не был определен состав и место кластера профессиональных иноязычных коммуникативных умений в структуре содержания профессиональной иноязычной подготовки.

В-четвертых, не была разработана целостная система критериев отбора содержания и технологии профессионально ориентированной иноязычной подготовки, ориентированная на повышение уровня готовности (в том числе и мотивированности) студентов к освоению кластера профессиональных иноязычных коммуникативных умений.

Таким образом, нами выявлено **противоречие** между существующей в настоящее время структурой содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов и основными положениями современной общей теории структуры содержания образования.

Это противоречие определило основное направление исследования и выбор **темы** данной диссертационной работы: «Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов».

**Объект исследования** – профессионально ориентированная иноязычная подготовка студентов агроинженерных вузов.

**Предмет исследования** – структура содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов.

**Цель исследования** состоит в обосновании структуры содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов с позиций современной общей теории структуры содержания образования, а также в разработке и экспериментальной проверке эффективности технологии его реализации для повышения уровня профессиональной компетентности выпускников.

**Гипотеза.** Детерминация структуры содержания и технологии профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов структурой совокупного объекта изучения (иностранный язык) и структурой профессиональной деятельности специалистов предполагает следующее:

1) структура совокупного объекта изучения (иностранный язык) определяет апикальный компонент структуры содержания, а структура профессиональной деятельности – имплицитный ее компонент;

2) подготовка ведется в два этапа: на первом этапе (коррекционная систематизация) иноязычная подготовка является в основном апикальным, а на втором этапе (профессионализация) – в основном имплицитным ее компонентом;

3) обязательной сквозной линией системы профессионально ориентированной иноязычной подготовки на втором этапе является формирование кластера профессиональных иноязычных коммуникативных умений: дискурсивно-предметных, вокабулярно-терминологических, устного и письменного воспроизведения речи (основанного на самоактуализированной речемыслительной деятельности);

4) система критериев отбора содержания иноязычной подготовки ориентирована на повышение уровня готовности (в том числе и мотивированности) студентов к освоению указанных коммуникативных умений.

**Задачи исследования:**

1) провести анализ структуры совокупного объекта изучения (иностранного языка) и структуры профессиональной деятельности специалистов для определения апикального и имплицитного компонентов структуры содержания подготовки студентов агроинженерных вузов к профессиональной иноязычной коммуникации;

2) обосновать этапы профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов на основе закона двойного вхождения базисных компонентов в структуру содержания образования и принципа двойной ее детерминации;

3) выделить кластер профессиональных иноязычных коммуникативных умений, формирование которых является обязательной сквозной линией системы профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов;

4) разработать систему критериев отбора содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки и на ее основе спроектировать и экспериментально проверить лингводидактический комплекс (комплект специализированных учебных пособий).

**Методологическую основу** исследования составляют теория познания, теория деятельности, в том числе роль деятельности в формировании личности, системный подход к изучению педагогических явлений, личностно-деятельностный подход к проектированию дидактических технологий, системно-структурный подход к анализу явлений и процессов, теория о целостности социальных и педагогических систем, современная общая теория структуры содержания образования, педагогические и психолингвистические теории.

**В основе конкретно-научной методологии** лежат теории личностно-деятельностного подхода к проектированию дидактических систем и развитию иноязычной компетентности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Г.В. Колшанский, А.А. Миролубов, С.Л. Рубинштейн), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), социального и педагогического прогнозирования (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, М.Н. Скаткин и др.),



концепция структуры деятельности и базовых компонентов профессионального образования (В.С. Леднев), содержания иноязычной подготовки (А.А. Вербицкий, Г.В. Глухов, Б.А. Лapidус и др.), теория профессионализации (С.Я. Батышев, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин, Е.Э. Смирнова, Н.Ф. Талызина), профессиональной адаптации (В.С. Немченко, Г.И. Шинакова), психолингвистическая основа обучения иностранным языкам (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С. Розенберг, А.И. Смирницкий, Г.А. Харлов, Б.С. Хартфорд, Н. Хомский, А.М. Шахнорович), исследования понятия «компетентность» (С.Я. Батышев, А.М. Новиков, Д.В. Чернилевский) и «иноязычная коммуникативная компетентность» (И.Л. Бим, Н.М. Громова и др.), концепция формирования дискурсивной компетентности (Т.А. Ван Дейк, Ю.Н. Караулов, Н.В. Елухина), профессионально ориентированной иноязычной подготовки в неязыковом вузе (Н.М. Громова, Ю.Д. Долматовская, Е.В. Мусницкая, М.В. Озерова, Е.В. Синявская и др.), теория о взаимосвязи мотивации и результативности обучения предмету (Б.М. Исаева, Т.А. Кольцова, А.Н. Леонтьев, Т.Ю. Мельникова), самостоятельной деятельности (С.М. Годник, Е.И. Пассов, И.А. Раппопорт, С.Ф. Шатилов), методология комплексного и аспектного преподавания (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Ф. Колесникова).

### **Методы исследования.**

#### **I. Для сбора эмпирических данных:**

а) изучение и анализ баз данных Госкомстата РФ, Минтруда РФ и ряда профильных коммерческих организаций; б) анализ материалов СМИ; в) изучение и анализ учебно-программной и нормативной документации (ГОС ВПО, квалификационных характеристик, учебных планов, учебных программ) и теоретической литературы по методике преподавания, профессиональной педагогике, психологии, лингводидактике и психолингвистике; г) изучение передового педагогического опыта; д) анкетирование и интервьюирование; е) лонгитюдное исследование (констатирующий и формирующий эксперимент); ж) анализ письменных проверочных и самостоятельных творческих работ студентов; з) непосредственное и опосредованное наблюдение практических занятий

преподавателей вуза; и) контент-анализ существующих учебных материалов (учебников, учебных пособий, методических разработок) для неязыковых вузов; к) анализ и сопоставление теории и практики обучения; л) проведение поперечных срезов.

## **II. Для обработки эмпирических данных:**

а) сравнительный анализ эмпирических данных; б) ранжирование; в) статистическая обработка результатов эксперимента (процентное соотношение, средний уровень успешности, соответствие результатов исследования выдвинутой гипотезе); г) каузометрия; д) психометрические методики.

**III. При проверке разработанного дидактического комплекса и выдвинутых теоретических положений был применен педагогический эксперимент.**

## **Научная новизна исследования.**

1) Установлена детерминация структуры содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов структурой совокупного объекта изучения (иностранный язык) и структурой профессиональной деятельности специалистов АПК. Структура совокупного объекта определяет апикальный компонент структуры содержания и технологии, а структура профессиональной деятельности – имплицитный ее компонент.

2) Уточнена структура профессиональной готовности специалиста-инженера, в которой выделены ведущие (актуальные) и вспомогательные (перспективные) профессионально значимые качества (причем иноязычная коммуникативная готовность отнесена к перспективным качествам).

3) Определена иерархия функций содержания подготовки инженеров в области иностранных языков. В качестве основополагающих функций рассматриваются действенно-формирующая, специализирующая и мотивирующе-ориентирующая; в качестве дополнительных - общепрофессионализирующая, когнитивно-развивающая и аналитическая; в качестве служебных - антиципирующая, обобщающе-систематизирующая и информационная.

4) Уточнена система критериев отбора содержания, включающая следующие критерии: относительной полноты, двойной детерминации содержания образования, двойного вхождения базисных компонентов (сквозного и апикального) в структуру содержания подготовки, соответствия направлениям развития профессиональной педагогики и лингводидактики, типичности, функциональной полноты, репрезентативности и валидности отбираемого языкового материала (в отношении сфер, тематики и ситуаций профессиональной коммуникации), эффективности входящих в содержание и технологию средств мотивации студентов к освоению коммуникативных умений и к предстоящей профессиональной деятельности.

5) Установлены субъективизированные психолингвистические показатели, влияющие на процесс формирования иноязычной готовности.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в обосновании:

1) системы критериев отбора содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного университета;

2) принципов разработки методической системы профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного университета: показано, что при отборе компонентов дидактической технологии следует руководствоваться положениями теории деятельности, психологической теории общения, контекстного обучения, реализуемыми в рамках коммуникативного системно-деятельностного подхода, а также общепедагогическими принципами целевой адекватности, научности, контекстуальной вариативности и когнитивной доступности;

3) этапов профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного университета подготовки: на первом (коррекционная систематизация) – подготовка направлена в основном на решение общеобразовательных задач (в качестве апикального компонента содержания лингвистической подготовки), а на втором (профессионализация) – в основном на решение специальных задач (в качестве имплицитного компонента содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки);

4) способов управления мотивированностью студентов к учебной деятельности через воздействие на их эмоциональную сферу (опрессивного, прямого и естественного (косвенного)).

**Практическая значимость исследования** состоит в следующем:

1) разработана и внедрена в учебный процесс МГАУ *экспериментальная рабочая программа* дисциплины «Иностранный язык (английский)» и *дидактический комплекс* для профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов, в состав которого включены: учебное пособие “Современные средства механизации сельского хозяйства” и рабочая тетрадь к нему, методические разработки по механизации сельского хозяйства, грамматическому и лингвострановедческому аспектам профессионально ориентированной иноязычной подготовки, тестовые материалы для проведения рубежного и итогового контроля, а также дополнительные материалы для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов;

2) создан *авторский спецкурс* “Основы методики преподавания иностранных языков” (рабочая программа, методические рекомендации и курс лекций) для студентов факультета «Инженерно-педагогический» МГАУ.

Прогностический потенциал проведенного исследования обусловлен возможностью организации на его основе дальнейшей научно-исследовательской работы: полученные результаты могут быть использованы исследователями в области профессиональной педагогики, лингводидактики и психолингвистики, а также методистами при реконтекстуализации нормативной документации и разработке концепций составления учебных пособий по иностранным языкам для студентов инженерных вузов. В частности, выделенные критерии отбора содержания иноязычной подготовки позволяют найти решение проблемы нормативного установления целей процесса обучения и валидной оценки уровня сформированности компетентности в данной образовательной области.

**Исследование проводилось в течение шести лет в три этапа.**

**На первом этапе** (1997-1998 гг.) изучалась и анализировалась научно-методическая литература по данной проблеме; были проанализированы требования современного рынка труда к иноязычной компетентности инженеров; уточнялся аппарат исследования; проводился констатирующий эксперимент по выявлению уровня языковой подготовки студентов вуза.

**На втором этапе** (1998-2000 гг.) уточнялась и конкретизировалась гипотеза исследования; уточнялись дополнительные требования к профессионально ориентированной иноязычной подготовке студентов инженерных вузов; разрабатывался и обосновывался комплекс дополнительных методов, приемов, форм и средств обучения для повышения иноязычной компетентности выпускников вузов; создавался комплект специальных учебных пособий; продолжался констатирующий эксперимент, был начат поисковый эксперимент.

**На третьем этапе** (2000-2003 гг.) экспериментально проверялся разработанный дидактический комплекс в агроинженерном университете - был продолжен поисковый эксперимент и проводилось опытное обучение. Вносились предложения по корректировке нормативной документации (ГОСов, учебных планов, программ); проводился анализ успешности применения разработанного методического аппарата с целью установления корреляции между результативностью обучения иностранному языку и динамикой уровня мотивированности студентов к учению и предстоящей профессиональной деятельности; подводились итоги опытного обучения; полученные результаты анализировались и сопоставлялись с гипотезой и задачами работы; оформлялся текст диссертации.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1) Структура содержания профессионально ориентированной подготовки студентов агроинженерных вузов в области иностранных языков детерминирована структурой совокупного объекта изучения (иностранного языка) и структурой профессиональной деятельности специалистов. Структура совокупного объекта

изучения определяет апикальный компонент структуры содержания и технологии, а структура профессиональной деятельности – имплицитный ее компонент.

2) Подготовка студентов к профессиональной иноязычной коммуникации осуществляется в два этапа: на первом этапе (коррекционная систематизация) иноязычная подготовка направлена в основном на решение общеобразовательных задач (в качестве апикального компонента содержания лингвистической подготовки), а на втором этапе (профессионализация) – в основном на решение специальных профессиональных задач (в качестве имплицитного компонента содержания иноязычной подготовки).

3) Обязательной сквозной линией системы подготовки студентов к профессиональной иноязычной коммуникации на втором этапе является формирование кластера профессиональных иноязычных коммуникативных умений:

- в области устного и письменного воспроизведения речи (основанного на самоактуализированной речемыслительной деятельности);
- дискурсивно-предметных (профессионально-прагматических);
- вокабулярно-терминологических (профессионально-лексических).

4) Повышение уровня готовности студентов к освоению указанных коммуникативных умений достигается применением системы критериев отбора содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки, включающей следующие критерии:

- \* относительной полноты;
- \* двойной детерминации структуры содержания образования (структурой предстоящей профессиональной деятельности и структурой иностранного языка);
- \* двойного вхождения базисных компонентов (апикально и имплицитно) в структуру содержания подготовки;
- \* соответствия основным направлениям развития профессиональной педагогики и лингводидактики;
- \* типичности;
- \* функциональной полноты;

\* репрезентативности и валидности отбираемого языкового материала (в отношении сфер, тематики и ситуаций профессиональной коммуникации);

\* эффективности входящих в содержание и технологию средств мотивации студентов к освоению коммуникативных умений и к предстоящей профессиональной деятельности.

**Апробация исследования.** Основные направления, положения, материалы и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и психологии и кафедры иностранных языков, ежегодных научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава и аспирантов МГАУ им. В.П. Горячкина (1998-2003 гг.), на секции “Сельскохозяйственное производство и ориентация на рынок труда” 4-ой Европейской конференции по высшему сельскохозяйственному образованию (Москва, 1998 г.), на секции “Новые образовательные технологии в АПК” Международной научно-практической конференции “Развитие села и социальная политика в условиях рыночной экономики” (Москва, 2000 г.), на секциях “Философские, педагогические, социально-экономические, культурологические и психологические аспекты подготовки специалистов в XXI веке” и “Образовательный менеджмент и создание единого образовательного пространства” Международной конференции ЮНЕСКО “Техническая и профессиональная подготовка кадров для решения перспективных научных и технологических задач в целях устойчивого развития” (Москва, 2001 г.), на секции “Личностно-ориентированное образование в высшей школе” Международной научно-практической конференции “Проблемы современного высшего образования” (Москва, 2002 г.), на секции «Экспериментальное исследование проблемы повышения качества языковой подготовки студентов-нефилологов» Всероссийской конференции УМО по образованию в области лингвистики «Психолого-педагогические и методические проблемы управления качеством языковой подготовки в неязыковом вузе» (Москва, 2003 г.) и др., отражены в

публикациях автора, в том числе в материалах докладов на всероссийских и международных научных форумах.

**Внедрение результатов исследования** осуществлялось в МГАУ им. В.П. Горячкина на разных уровнях: в работе с преподавателями кафедры иностранных языков, а также при чтении курса “Теория и методика профессионального обучения” и спецкурса “Основы методики преподавания иностранных языков” для студентов ИПФ. Полученные результаты использовались при проектировании дидактического комплекса профессионально ориентированного обучения студентов агроинженерного университета иностранному языку, а также при составлении тестовых материалов для проведения аттестации студентов МГАУ и были внедрены в практику преподавания в рамках университетского эксперимента.

В настоящее время результаты исследования внедряются в рамках работ по двум комплексным темам: “Содержание учебных материалов, обеспечивающих становление умений профессионально ориентированного общения на втором этапе обучения” на базе Федеральной экспериментальной площадки «Иностранные языки в высшей школе XXI века» Минобразования России и «Принципы отбора содержания и технологии создания образовательных программ по дисциплине «Иностранный язык» в системе непрерывного профессионально-педагогического образования (ППО)» в соответствии с Координационным планом НИР по проблемам ППО на 2001-2005 гг., утвержденным Минобразования России и РАО.

**Организация исследования.** Экспериментальная работа проводилась на 1, 2 и 3 курсах факультетов “Процессы и машины в агробизнесе”, “Технический сервис в агропромышленном комплексе”, “Энергетический” и “Инженерно-педагогический” ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина».

Всего исследованием были охвачены: 246 студентов МГАУ, 56 предприятий, работающих на российском рынке, 92 руководителя высших и средних учебных заведений г. Москвы, Московской и Орловской областей.



**Достоверность научных результатов исследования** обусловлена методологией, соответствующей его целям и задачам: сочетанием количественного и качественного анализа материалов исследования, использованием комплекса методов, соответствующих целям и задачам исследования и обеспечивающих объективность первичных данных и их оценку, репрезентативностью выборок, надежностью математического аппарата обработки результатов (расчетов среднего уровня сформированности профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров, непараметрического критерия Пирсона и показателя стабильности процесса).

Кроме того, достоверность теоретических выводов подтверждается практическими результатами работы в течение семи лет.

# **ГЛАВА 1. Анализ структуры профессиональной деятельности выпускников агроинженерных вузов и профессиональных требований, предъявляемых к их профессионально ориентированной иноязычной подготовке**

## **1.1 Место профессионально ориентированной иноязычной подготовки в структуре общей профессиональной подготовки выпускников агроинженерных вузов**

Для определения степени значимости той роли, которую играют иноязычные знания, умения и навыки в комплексе общих профессиональных требований к компетентности специалистов-инженеров со стороны современного российского рынка труда необходимо провести тщательный целевой анализ последнего.

Прежде всего, необходимо раскрыть термин “рынок труда”. Рынок труда мы определяем как рынок, на котором происходит формирование спроса и предложения на трудовые ресурсы, а также совокупность взаимоотношений и систему взаимодействия его субъектов и объектов. К субъектам рынка труда относят потребителей рабочей силы, кандидатов на открытые должности и дополнительных промежуточных агентов (организации разных форм собственности, специализирующиеся на подборе персонала, сборе, статистической обработке и анализе данных о параметрах существования и динамики рынка, и пр.). Среди объектов можно выделить временно незаполненные вакансии, систему отношений между субъектами и последних с объектами, специфические социальные, политические, экономические и прочие условия существования рынка труда и ряд других.

Структура потребностей общества в кадрах (по профессиям), т.е. структура рынка труда - это номенклатура профильных рабочих мест, которые общество может предоставить молодежи через рынок или через ту или иную систему трудоустройства, обусловленная взаимодействием ряда факторов, в том числе особенностями социально-экономического строя, общественным разделением труда, историческими и культурными традициями, системой занятости и т.п. [232].

Очевидно, что она в исторической перспективе представляет собой структуру, подверженную флуктуации, но в каждую эпоху выступающую в качестве относительно стабильного сооружения.

Молодой специалист, стоящий перед проблемой трудоустройства после окончания вуза, будет востребован на рынке труда, если его образование подкреплено имеющимся у него профессиональным опытом [76]. В сложившейся ситуации интересы работодателя направлены не только на оценку формальных характеристик опыта, как стаж работы по специальности, но и на оценку, прежде всего, содержания профессионального опыта специалиста. Такое содержание предполагает, что в опыте специалиста должны быть представлены профессиональные задачи определенного плана и уровня, алгоритм решения которых неоднократно проверен им на практике. В связи с этим профессиональный опыт должен формироваться до начала самостоятельной профессиональной деятельности.

Опыт, дающий конкурентные преимущества, предполагает, что все его составляющие взаимосогласованы, непротиворечивы, динамично развиваются и адаптируются к изменениям (конъюнктуре) рынка труда и внутренним изменениям человека как личности и как специалиста [16]. В обычных условиях требуется определенное время и практика для того, чтобы знания, умения и навыки, полученные в вузе, создали определенное гармоничное единство, которое наряду со свойством аддитивности имеет свойства интегративности и целостности [210]. Таким образом, профессиональный опыт, обеспечивающий основу профессионализма, обладает системными качествами, и сам является системой - подсистемой жизненного опыта.

Планирование и управление формированием базового опыта строится на принципах оперативного реагирования или на основе стратегического подхода. По нашему мнению, стратегическое планирование должно выступать в качестве приоритетного направления, в то время как оперативному реагированию отводится роль инструмента текущей коррекции процесса подготовки специалиста.

Профессиональный опыт молодого специалиста должен, с одной стороны, опираться на полученные им в учебном заведении умения и знания, а с другой - соответствовать требованиям, предъявляемым рынком труда к профессиональной квалификации [197].

Профессиональный опыт, соответствующий определенной профессиональной квалификации, предполагает, что в нем имеется набор таких событий профессиональной жизни, которые вобрали в себя все значимые аспекты конкретной профессиональной деятельности [232]. Эти аспекты представлены в опыте не рядоположенно, а с учетом определенных приоритетов.

Конкурентоспособность специалиста, с точки зрения работодателя, предполагает, что приоритеты в опыте специалиста расставлены в соответствии с интересами организации, которую работодатель представляет.

Для успешного выхода на рынок труда будущие специалисты должны получить возможность целенаправленно формировать свой профессиональный опыт прежде, чем встанут перед реальной проблемой трудоустройства [194]. В связи с этим, мы можем говорить о получении пропрофессионального опыта на занятиях по иностранному языку в вузе посредством внедрения в лингводидактическую практику методически сконструированного комплекса элементов квазипрофессиональной деятельности. Разработанная нами концепция подобного перспективного комплекса и его подробное описание будут приведены во второй главе диссертационной работы.

Потребность в реализации профессионально-деятельностного потенциала личности студентов, психологическая готовность учиться, наличие необходимых знаний, умений и навыков сформулированы в работах С.А. Смирновой в качестве основных факторов профессиональной направленности личности [126]. Составленная ею профессиограмма инженера-механика содержит качества, свойства личности, знания, умения и навыки, в которых преломляются профессиональный и социальный аспекты. Однако здесь нечетко выражены основные структурные компоненты личности будущего специалиста.

Готовность студентов к профессиональной деятельности по профилю предметов технического и гуманитарного циклов есть система компонентов, качеств личности будущего специалиста-профессионала, которая обеспечивает выполнение им функций, адекватных потребностям определенной производственной деятельности, по требованиям социума [231].

К таким компонентам мы относим: профессиональный, обусловленный потребностью общества в специалистах, испытывающих стремление к активному участию в решении задач научно-технического прогресса; мотивационно-целевой компонент, обусловленный потребностью общества в специалистах, побуждаемых к деятельности потребностями общества, самостоятельно ставящими цели дальнейшего совершенствования собственной производственной деятельности, обладающих стремлением к самосовершенствованию, увлеченных, испытывающих потребность в непрерывном обновлении, расширении профессиональных знаний [43]; процессуальный, включающий высокий уровень развития инженерного мышления, умений и навыков производственных задач; психофизиологический, обусловленный потребностями к длительному волевому напряжению в разнообразных условиях деятельности, вплоть до экстремальных.

Социолог рынка труда К. Фаррен предлагает подход к анализу конкурентоспособности специалиста [76], в рамках которого критерии не замыкаются на свойствах личности или на профессиональных способностях, а строятся на общих основаниях, имеющих акмеологический характер. Это критерии, в которых представлены понятия психологии (потребности), физиологии (возраст), технологии (использование и изменение технических подходов), социальных аспектов (коммуникации), организационных (лидерство), культурных (культура организации труда) и т.д. Такой универсальный подход, выходящий за рамки одной конкретной научной сферы, позволяет комплексно подходить к профессиональной реальности, которая по своему генезису также не может быть замкнута в границы одной научной дисциплины.

Для сбора данных о потребности современного рынка труда в специалистах-инженерах мы прибегли к использованию трех видов источников: 1)

государственных органов, призванных работать с феноменом рынка труда; 2) коммерческих организаций, специализирующихся на сборе и анализе интересующей нас информации; 3) средств массовой информации и периодических изданий.

Аналізу подверглись базы данных Государственного комитета Российской Федерации по статистике (Госкомстата), Министерства труда и занятости Российской Федерации (Минтруда), общества с ограниченной ответственностью “Анкор Консалтинг” (г. Москва) и компании “Hay Management Consultants/Hay Group Inc.” (г. Филадельфия, США). Кроме того, с целью учета малых флуктуаций динамики рынка труда, нами регулярно изучались материалы периодических тематических изданий: 1) газет: “Работа для Вас”, “The Moscow Times”, “The Moscow News”, “The Moscow Tribune”, “Loot.ru / Russian weekly”, “Exclusive Personnel”; 2) журналов: “Профиль-Карьера”, “Где учиться?”, “Работа @ Зарплата”, “Eurobusiness”.

Международная компания “Hay Management Consultants / Hay Group Inc.” в течение многих лет работает в Советском Союзе и Российской Федерации, проводя сбор данных и анализ потребностей предприятий в профессиональных ресурсах. Их партнер ООО “Анкор Консалтинг” является одним из признанных лидеров среди российских кадровых агентств с базой данных в 80.000 персоналий специалистов всех профессий и квалификаций.

Среди клиентов указанных компаний для анализа профессиональных требований, предъявляемых к работникам, мы выбрали 56 предприятий, работающих на российском рынке в секторах экономики, в которых возможно приложение квалификации наших выпускников - инженеров-электриков и инженеров-механиков сельскохозяйственного производства.

Кроме ведущих предприятий российского агропромышленного комплекса, исследованием были охвачены известные западноевропейские и американские компании, такие как машиностроительные фирмы AGCO (Massey Ferguson) (США), Caterpillar Overseas (Швейцария), Boeing Operations (США); производители электрического оборудования и энергетические компании Ericsson Electronics

(Швеция), Hewlett Packard (США), Xerox (США), Lucent Technologies (США), General Electrics (США); предприятий вспомогательных инженерных отраслей: Castrol Burma (Германия), Mobil (США), Shell (Нидерланды), BP Amaco - Russia (Великобритания), Union Carbide (США) и др.

Одним из основных вопросов, на который необходимо было ответить в первую очередь, являлся вопрос о динамике развития современного российского рынка труда. С этой целью мы провели анализ статистических данных, предоставленных Госкомстатом, Минтруда и охарактеризованными выше коммерческими организациями.

В Государственном комитете РФ по статистике [207] нами были получены данные о занятости представителей интересующей нас социальной группы - специалистов с высшим профессиональным образованием - во всем объеме экономики России за отчетный период с 1992 по 1998 годы. В таблице 1 представлены величины основных показателей занятости: численность занятых и безработных (временно свободных) в процентном отношении к общему объему по каждой категории.

Представленные в таблице 1 данные свидетельствуют о том, что, с одной стороны, российская экономика характеризуется высокой востребованностью специалистов высшей квалификации (за рассматриваемый период в среднем 18,4 % от общего количества занятых); с другой стороны, значительный процент (в среднем 9,5 % за период 1992-1998 гг.) безработных составляют специалисты с высшим профессиональным образованием.

Таблица 1.

Численность занятых и временно свободных специалистов  
с высшим профессиональным образованием в экономике России  
в период 1992-1998 гг.

Год	Численность занятых, % от общего объема	Численность временно свободных, % от общего объема
-----	--	--

1992	16,1	10,0
1993	16,9	9,8
1994	18,0	10,3
1995	18,4	9,2
1996	18,8	8,2
1997	20,1	9,0
1998	20,7	10,3
Среднее значение за рассматриваемый период	18,4	9,5

Последний феномен может быть объяснен, в числе других факторов (макроэкономических, гендерных, возрастных и пр.), и тем, что многие из них не имеют достаточной компетентности в области квалификационных качеств, к которым потенциальные работодатели в современных условиях предъявляют высокие требования. Среди таких требований особую роль играет профессионально и ситуативно-достаточный уровень владения современными информационными технологиями и иностранными языками.

После выявления общей картины современного рынка труда, нами исследовалась динамика двух базовых показателей его анализа - масштабов расширения и сокращения штатов сотрудников (см. рис. 1) за последние четыре года (с апреля 1996 по апрель 2000 гг.) по данным компаний “Анкор Консалтинг” и “Hay Management Consultants” [254].

На рисунке видно, что в связи с экономическим кризисом, вызванным внешним дефолтом Российской Федерации в августе 1998 года, предприятия вынуждены были резко сократить штаты сотрудников и свести к минимуму набор новых специалистов на вакантные должности. Но уже в следующий (посткризисный) статистический период 1999-2000 гг. исследуемые базовые показатели возвращаются к значениям лет сравнительно стабильного развития рынка труда и экономики в целом.



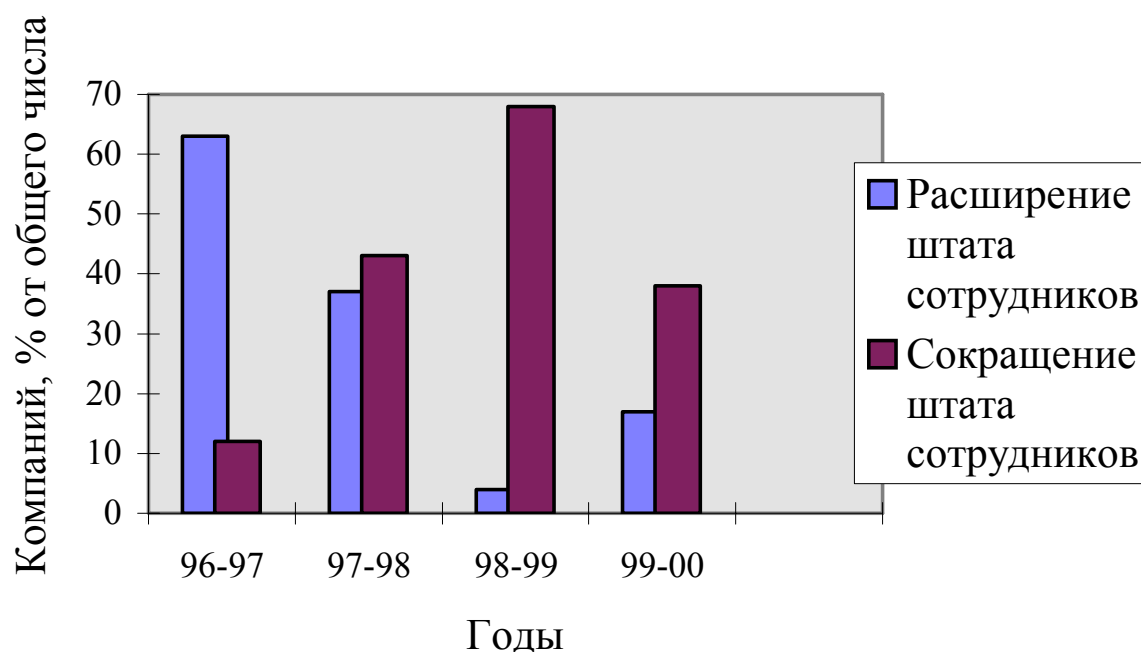


Рис. 1. Динамика базовых показателей рынка труда в период с 1996 по 2000 гг.

В этой связи интересны данные о том, что все большее количество организаций, если исходить из их утверждений, не могут найти специалистов с достаточной для выполнения служебных обязанностей профессиональной компетентностью. Отмечается положительная динамика условной (формальной) неудовлетворенности требований потребителей трудовых ресурсов: в период 1996-1997 гг. 72,5 % предприятий- респондентов заявляли о дефиците квалифицированных специалистов; в 1997-1998 гг. таких организаций было уже 75 %, а в 1998-1999 гг. - 95 % общего числа опрошенных, причем 14 % остро нуждались в специалистах для продолжения эффективной работы.

Такие пиковые значения указанных показателей могут, на наш взгляд, объясняться намеренно завышенными требованиями к профессиональной готовности кадров со стороны агентов рынков труда, заинтересованных в объективизации своих ситуационных решений о сокращении или минимальном расширении штатов сотрудников.

Однако современный российский рынок труда характеризуется и рядом положительных тенденций, которые имеют принципиальное значение для нашего исследования.

Во-первых, сохраняется устойчиво высокий спрос на специалистов с квалификацией “инженер-механик” и “инженер-электрик”. В период 1997-1998 гг. 38 % организаций заявляли о наличии вакансий инженеров-эксплуатационщиков, 64 % - специалистов-консультантов отделов продаж, сбыта и реализации, 5 % - специалистов по работе с компьютерными базами данных. В 1998-1999 гг. показатели по указанным должностям были 24 %, 52 % и 19 % соответственно. Выявленные флуктуации рынка труда носят объективный характер и могут рассматриваться как тенденция его развития.

Во-вторых, велика доля предприятий, готовых принимать на работу выпускников вузов без опыта (или с минимальным опытом) работы по специальности. В 1997-1998 гг. подобную готовность выразили 27 % респондентов, а в интервале 1998-1999 гг. - 22 %. Из двадцати двух процентов предприятий, опрошенных в последний период, в штат половины организаций требовались выпускники вузов с инженерной квалификацией, в 37,5 % случаев - магистры техники и технологии, в 37 % - аспиранты специальных инженерных кафедр.

Как следует из выданного ООО “Анкор Консалтинг” экспертного заключения (см. Приложение 3), подготовка студентов инженерных специальностей с повышенной иноязычной компетентностью в технических вузах, в частности в МГАУ, представляется им более чем актуальной.

Проведенный нами анализ поступающих к ним от российских и зарубежных компаний заказов на подбор персонала позволил установить, что потребность в специалистах с инженерной квалификацией составляет в процентном отношении от общего числа заказов примерно 52 %. Около 68 % от этого числа составляют заказы организаций разных форм собственности на специалистов с иноязычной компетентностью, достаточной для профессиональной деятельности в условиях современного российского рынка труда. В частности, 32,7 % должностей предусматривают свободное (на уровне носителя языка) владение иностранным

языком, а 20,4 % - “рабочую” иноязычную компетентность (адекватную предъявляемым работодателями требованиям к профессиональной коммуникации).

Согласно данным компании Hay Management Consulting, если за период с 1997 по 1998 гг. 27 % компаний вынуждены были направлять инженеров на повышение уровня владения иностранными языками в российские учебные заведения и 32,6 % компаний - в страны Западной Европы и США, то в 1998-1999 гг. эти показатели достигли значений 62 % и 54,4 % соответственно; тенденция их роста сохраняется в течение ряда лет. Таким образом, потребители рабочей силы сталкиваются с необходимостью нести дополнительные расходы на повышение квалификации своих сотрудников, которые можно значительно сократить за счет повышения качества иноязычной подготовки в инженерных вузах.

На основании вышеприведенных статистических данных руководство ООО “Анкор Консалтинг” согласилось, в частности, с тем, что студенты технического вуза должны проходить соответствующую подготовку в области иностранных языков. По их мнению, молодые специалисты, получившие адекватную требованиям работодателей языковую подготовку, будут иметь значительно больше возможностей реализовать свою квалификацию и занять достойное место в секторе рынка труда, соответствующем их специальности.

В результате проведенных исследований нами были выявлены специальные требования, предъявляемые современным рынком труда к готовности специалистов к выполнению профессиональной деятельности. Среди них чаще всего упоминаются следующие первичные требования работодателей к претендентам на занятие вакантных должностей:

- 1) владение комплексом специальных знаний и умений, адекватным выполнению конкретных производственных, управленческих и коммерческих обязанностей;

- 2) владение современными информационными технологиями на уровне, достаточном для осуществления профессиональной инженерно-технической и административно-управленческой деятельности;

- 3) общая коммуникативная компетентность, в том числе компетентность в

области иностранных языков.

Полный перечень компонентов профессиональной готовности будет представлен нами в параграфе 1.2 данной диссертационной работы, где он будет преобразован в обновленную графическую модель современного специалиста.

В рамках проводимого нами исследования нас интересует только одна составляющая общей профессиональной компетентности специалиста-инженера, необходимой для занятия им профессиональной ниши на конкурентном рынке труда - знания, умения и навыки в области иностранных языков.

Мы определяем коммуникативную компетентность как способность и готовность личности к продуктивному вербальному взаимодействию с окружающей ее социальной средой и рядом неотъемлемых фасилитаторов функционирования общества (компьютерами, электронными информационными сетями, средствами массовой информации и пр.). Таким образом, в состав коммуникативной компетентности входят два неразрывно связанных компонента: собственно коммуникативная компетентность (способность, подготовленность) и коммуникативная активность (готовность в узком смысле этого понятия).

На основании анализа данных предоставленных в наше распоряжение информационных источников было выявлено соотношение между спросом на профессиональную компетентность в области ряда иностранных языки на рынке труда Российской Федерации. Для примера, на рисунке 2 мы представили требования рынка труда к иноязычной компетентности по языкам, характерные для периода 1998-1999 гг.



Рис. 2. Требования рынка труда к иноязычной компетентности  
(по языкам)

Очевидно, что наибольшим спросом (72 % общей потребности) на рынке трудовых ресурсов пользуются специалисты, владеющие английским языком. Этот факт еще раз подтверждает актуальность и значимость нашего исследования - проблематику совершенствования преподавания английского языка в инженерном университете.

Различие в “популярности” пяти наиболее распространенных европейских языков среди работодателей, которые активно действуют на российском рынке, является закономерным. Оно может быть объяснено тем, что в силу экономических, политических, лингвистических, социальных и других предпосылок именно английский язык выступает сегодня в роли языка международной коммуникации в Море, зачастую служит целям облегчения взаимодействия в структурах транснациональных компаний и предприятий, представляющих страны с редкими языками. В дополнение к сказанному, большая часть технической документации и профессиональной корреспонденции представлена в англоязычных версиях.

Следующим аспектом проводимого нами исследования явилось изучение смежных секторов актуального рынка труда для расширения перспектив

востребованности наших выпускников и введения в структуру содержания профессиональной подготовки студентов средствами преподавания иностранного языка системы специальных элементов, которые способствовали бы повышению готовности к предстоящей деятельности по специальности.

Для выявления латентных перспектив трудоустройства инженеров с профессионально достаточной иноязычной компетентностью нами было проведено дополнительное исследование. Мы предположили, что подобные специалисты, подготовку которых мы ведем, могут пользоваться спросом на рынке образовательных услуг. Данный сектор рынка был выбран неслучайно: на Инженерно-педагогическом факультете МГАУ им. В.П. Горячкина, студенты которого были объектами проводимых нами констатирующего и обучающего экспериментов, ведется подготовка преподавателей для системы профессионального образования; на ряде других факультетов университета открыты факультативы по дисциплинам психолого-педагогического цикла.

В качестве методов исследования нами были задействованы анкетирование и интервьюирование. Им подверглись 92 руководителя средних и высших учебных заведений города Москвы, Московской и Орловской областей.

Специально составленная анкета, была распространена среди участников семинара для директоров школ, организованного в рамках Комиссии по взаимодействию средней и высшей школы Северного административного округа г. Москвы в марте 2000 года. В семинаре принимали участие 108 директоров, заместителей директоров, заведующих учебной частью и ведущих специалистов образовательных учреждений одного из крупнейших округов Москвы, в котором располагаются 23 вуза и около 130 средних учебных заведений.

Было роздано 90 анкет, 84 (93,3 %) из которых были возвращены и признаны валидными. Таким образом, исследованием было охвачено 83,3 % присутствовавших на семинаре руководителей учебных заведений, а реальный его масштаб (с учетом количества валидных анкет) составил 77,8 %, что отвечает требованиям репрезентативности.

В предложенной анкете у респондентов, в частности, спрашивалось, сочли бы они возможным принять на должность учителя (преподавателя) иностранного языка специалиста-инженера с достаточной иноязычной компетентностью. Положительно ответили 85,45 % анкетированных, в том числе 84,2 % руководителей школ с углубленным преподаванием ряда предметов на иностранном языке и 86,7 % представителей неязыковых общеобразовательных учебных заведений.

В дополнение к анкетированию, мы в апреле-июне 2000 г. провели интервьюирование руководителей шести высших и средних специальных учебных заведений г. Москвы, Московской и Орловской областей. Все респонденты выразили готовность принять на работу инженеров, получивших подготовку, адекватную минимальным требованиям к профессиональной готовности преподавателя иностранного языка учреждений системы инженерного образования.

Результаты анкетирования и интервьюирования подтвердили наше предположение о существовании дополнительного, неявного рынка труда, открытого для наших выпускников, позволяющего им реализовать приобретаемую в вузе экстрафункциональную квалификацию.

К проведению анкетирования привлекались студенты 4-го курса Инженерно-педагогического факультета МГАУ им. В.П. Горячкина. Образец анкеты был взят специалистами Министерства образования России, заинтересовавшимися проблематикой нашего исследования.

В результате проведения комплексного поликритериального исследования современного рынка труда Российской Федерации нами было установлено и категорично доказано, что иноязычная компетентность представляется неотъемлемым компонентом комплекса общих профессиональных требований, предъявляемых к выпускникам инженерных вузов.

Нами дано определение термина “рынок труда”, исходя из которого, мы намерены рассматривать основную проблему исследования. Проанализированы и прокомментированы статистические данные о динамике и номенклатуре потребностей современного рынка труда, полученные из государственных и коммерческих организаций, а также средств массовой информации; на примере

МГАУ им. В.П. Горячкина выявлены латентные перспективы трудоустройства выпускников инженерных вузов. Выявлена повышенная потребность рынка труда в специалистах, владеющих английским языком.

Для дальнейших исследований по теме чрезвычайно важным представляется обоснование того установления, что для успешной самореализации на рынке труда студенты должны получать пропрофессиональный опыт посредством внедрения в лингводидактическую практику элементов квазипрофессиональной деятельности.

## **1.2 Специальные требования, предъявляемые профессионально ориентированной иноязычной подготовке инженеров**

Проектирование комплексной системы, в том числе и системы профессиональной подготовки, задается, прежде всего, целями ее функционирования. Поэтому, чтобы выявить научные основы совершенствования профессиональной подготовки студентов в процессе обучения иностранному языку в соответствии с требованиями современного рынка труда, необходимо сначала выяснить, каковы эти требования, затем описать конечный результат формирования личности специалиста как цель обучения данной дисциплине учебного плана. В связи с этим обучение каждой дисциплине в вузе должно представлять собой более совершенную систему, если она реализует цели усвоения студентами знаний и умений в единстве с развитием их личности в целом, готовности к профессиональной деятельности. В этой связи эффективное целеполагание, как одна из основ вузовской дидактики, требует углубленного изучения в современных условиях.

Достижение новых, более совершенных целей обучения, направленного на формирование целостной личности специалиста, требует специальной организации процесса, совершенствования его функций и структуры путем достижения максимальной их адекватности структуре целей [181]. Нужны знания об основах процесса обучения в инженерном вузе, формирующего готовность студентов к будущей профессиональной деятельности как целостного явления.



В современной дидактике высшей школы цели обучения специалистов обозначаются различными понятиями: модель инженера широкого профиля [110], модель специалиста с высшим техническим образованием [5], модель деятельности специалиста [188], профессиограмма инженера [37], квалификационная характеристика инженера, профессиональная адаптация [143], готовность к предстоящей деятельности [203]. Все эти понятия связаны с различными аспектами личности выпускника вуза.

Первые исследователи проблемы моделей исходили из реальной деятельности специалистов на производстве, разбивая ее на элементарные функции (действия). В соответствии с этими функциями определялось содержание, объем знаний и умений, которые необходимы специалисту для реализации каждой функции [223].

Дальнейшее развитие проблема целей находит в создании таких моделей, которые синтезировали бы не только качества, определяющие профессиональные умения специалистов, но и качества личностно-социальные, группируемые в блоки: профессиональный, общекультурный, личностный, адаптивный [185], социальный, технический, деятельностный и др. В каждом блоке авторы выделяют два аспекта: профессиональные и общегражданские качества.

Более полно согласуются задачи профессиональной подготовки с развитием личности студентов в целом при группировке качеств личности специалиста в соответствии с ведущими сферами будущей деятельности, где за основу принимается обобщенная модель деятельности, которая состоит из трех крупных разделов: социально-профессиональный фон, на котором происходит деятельность специалистов; основные аспекты деятельности специалистов; психологическая характеристика их деятельности [186; 187]. В этих исследованиях привлекает соединение функционально-биологического, социального и профессионального в личности специалиста. Благодаря включенности профессионализма в структуру модели, она приобретает весьма ценное свойство - возможность развития личности в условиях "социального микропроцесса" [198], каким является обучение иностранному языку в вузе.

Существует подход, когда готовность к труду изучается как система видов деятельности, которыми личность должна овладеть для выполнения той или иной функции как участника процесса труда. Модель личности выводится, в основном, из производственной деятельности, которая в учебном процессе может быть воссоздана лишь частично. В этой связи необходимо отметить, что учебный процесс должен быть подчинен целям реализации "модели", адекватным требованиям современного рынка труда; но при этом необходимы периодические коррективы, которые диктуются флуктуацией конъюнктуры рынка.

В исследовании Е.Э. Смирновой [188], модель специалиста рассматривается как аналог его деятельности, где объединены такие свойства личности (профессиональное мышление, профессиональные убеждения и другие), которые носят конкретный характер, т.е. реально представлены в структуре личности. Поэтому рассматриваемая модель обладает и другим, важным для нашего исследования, свойством: обнаруживает возможности выделения нового, более совершенного целого - готовности к предстоящей профессиональной деятельности. В соответствии с этой концепцией модель как законодатель цели обучения специалиста в вузе должна строиться на основе системы учебных действий, максимально соотнесенных с будущей профессиональной деятельностью в соответствии с возможностями учебного предмета.

Проведенные исследования выявили противоречие между ограниченными сроками иноязычной подготовки инженеров в вузах и специфическими требованиями современного рынка труда, а также возрастающим объемом технической информации на иностранных языках. Это противоречие определило ряд новых педагогических задач, оказало влияние на проблематику педагогических исследований высшей школы, раскрывших различные стороны системы вузовской подготовки специалистов в целом. К таким исследованиям, в первую очередь, относятся исследования проблемы интенсификации преподавания, расширения профиля специалиста [136], составления "профессиограмм", "паспортов" и "моделей" специалистов, проблемы непрерывности образования [91]. Большое значение имеют работы по научной организации учебного процесса, его

оптимизации [142], по моделированию процесса управления вузом [155; 177; 185], процесса усвоения учебной информации, познавательной деятельности [24], формирования специалиста [223]. В настоящее время результаты этих исследований уже положены в основу практики высшей школы.

Работы этого направления внесли существенный вклад в решение вопроса о проведении профессиональной направленности содержания обучения в соответствие с требованиями современного производства. Однако взаимосвязь профессиональной подготовки и требований рынка труда до сих пор изучена недостаточно.

Развитие личности профессионала происходит как в период профессиональной подготовки, так и по завершении обучения - в процессе работы по специальности. Наиболее эффективным представляется целенаправленное формирование и развитие личности специалиста именно на этапе обучения, поскольку на стадии непосредственного выполнения профессионально обусловленных действий развитие личности зачастую происходит интуитивно и хаотично-эмпирически, что требует больших затрат психофизиологической энергии и увеличивает продолжительность этапов восхождения к акме профессиональной деятельности [4; 68].

Движущие силы развития личности рассматривались в работах Э.Ф. Зеера и А.К. Марковой [68; 126]. По их мнению, в процессе профессионального становления возникают противоречия двоякого рода: 1) между личностью и внешними условиями жизнедеятельности; 2) внутриличностные. Основным противоречием, детерминирующим развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности.

Развитие внутренних потенций профессионального развития специалиста происходит стадияльно и представляет собой результат активного взаимодействия личности учащегося с социально-профессиональными группами и средствами труда; при этом происходит обогащение его психики, что может рассматриваться как функциональное новообразование. Ведущим фактором профессионального

становления личности обучаемого является система объективных требований к ней, детерминированных специально организованной (в том числе учебной) деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества.

В профессиональном становлении большое значение имеют также социально-экономические условия, социально-профессиональные группы и активность самой личности. Последняя определяется системой устойчиво доминирующих потребностей, мотивов, интересов, личностных ориентаций и т.п.

Большой вклад в решение проблемы формирования личности специалиста в процессе вузовского обучения внесли исследования структуры отдельных тесно связанных качеств личности - мировоззрения, творческой активности [21], профессионального мышления [51; 206], ценностных отношений и мотивации в учебном труде [221], профессиональной ориентации [188], способности, которые задействуются в профессиональной деятельности, и др.

Если обратиться к проблеме структуры последних, то в психолого-педагогической литературе [58] рассматривается следующая номенклатура способностей:

- 1) академические - индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления деятельности по приобретению новых знаний, основанные на когнитивной учебной активности, продуктивность которой относительна;
- 2) интеллектуальные - способности к решению разных типов задач, требующих однозначного решения;
- 3) креативные - свойство личности создавать уникальный продукт, порождать новые реалии;
- 4) сенсомоторные - включают скоростно-силовые и тонкосенсорные;
- 5) коммуникативные - способность понимать механизмы и особенности поведения людей, его прогнозирование, вступать в межличностное взаимодействие.

При педагогическом воздействии в рамках преподавания иностранных языков в вузе представляется возможным продолжить развитие творческих и коммуникативных способностей через систему специально построенных целенаправленных упражнений. Дальнейшее становление интеллектуальных способностей реализуется посредством моделирования профессиональной деятельности и стимулирования студентов к учебному труду. Осознание роли гуманитарных знаний, в частности, в области иностранных языков, способствует развитию аналитического и рефлексивного мышления, что в свою очередь создает предпосылки для постоянного самосовершенствования и самообразования личности учащегося [181].

В этой связи особую значимость приобретает проблема формирования внутренней модели решения задач общения и совершенствования механизмов адекватного выбора в типичных ситуациях, создаваемых особенностями специальности. Таким образом, перед исследователями вопросов лингводидактики ставится дополнительная проблема - обеспечение благоприятных условий интериоризации поведенческой модели осуществления профессиональной деятельности, в т.ч. и интеллектуального процесса, через формирование стереотипа и алгоритма нахождения решения в практически направленной учебной ситуации.

Поскольку в любом целом всегда имеются компоненты, части, которые генетически предшествуют данному целому [15], то обратимся к анализу тех характеристик личности, которые послужили нам исходными данными для конструирования готовности студентов к профессиональной деятельности как целостному свойству, обладающему своим составом, структурой, функциями.

В социологии готовность личности к выполнению ее социальных функций в обществе, чаще всего, определяется совокупностью групп качеств нравственно-содержательного, социального, содержательно-процессуального и мотивационного аспектов личности [49]. Если исходить из позиций социально-психологического подхода, критериями сформированности готовности к труду являются: 1) необходимые знания, умения и навыки; 2) отношение к образованию и учебному

труду; 3) наличие развитого, самостоятельного, творческого мышления; 4) понимание задач, которые ставит перед личностью социум; 5) осознание мотивов своей деятельности, четкое понимание своих интересов, склонностей, способностей, возможностей; 6) корреляция личных и общественных целей. Как видно, здесь готовность личности к активной трудовой жизни выражена через систему качеств, необходимых для выполнения производственных и общественных функций.

В современных условиях, обусловленных сформировавшимся в нашей стране рынком труда, на первый план выходит проблема профессиональной мобильности. Искомую подвижность готовности возможно обеспечить посредством широкопрофильной подготовки специалистов в вузе, в том числе и инженерном.

В педагогической теории широкопрофильность связывается с подготовкой специалистов, имеющих разнообразные теоретические знания [97], умеющих разбираться во всех вопросах своей специальности, имеющих достаточную теоретическую и практическую подготовку по своему профилю. Считается, что инженер широкого профиля - это специалист, обладающий знаниями, необходимыми для осуществления инженерных функций по разработке, производству, исследованию и эксплуатации производственных объектов, имеющий серьезные коммуникативные навыки, навыки воспитательной работы и управления коллективом работников, умеющий и желающий совершенствовать свои знания и умения [74; 208; 224]. Таким образом, иноязычная компетентность не рассматривается в качестве неотъемлемого компонента структуры личности специалиста. Следовательно, необходимо пересмотреть состав профессиональной компетентности.

В профессионально-педагогической литературе [4; 68; 87 и др.] понятие “профессиональная компетентность” трактуется как совокупность профессиональных знаний, умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности. По мнению Э.Ф. Зеера [68], основными компонентами компетентности специалиста являются:

- 1) специальная компетентность, т.е. подготовленность к самостоятельному

выполнению конкретно установленных видов деятельности, умение решать типовые узкопрофессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- 2) социальная компетентность, представляющая собой способность к продуктивной групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результаты своего труда, владение приемами профессионального обучения;
- 3) индивидуальная компетентность - готовность к постоянному повышению своей квалификации и самореализации в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодолению профессиональных кризисов и деформаций.

В психологии труда компетентность часто отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм как высший уровень выполнения деятельности обеспечивается помимо компетентности еще и профессиональной направленностью, а также профессиональными качествами личности специалиста.

В соответствии с этим, мы определяем компетентность как составляющую часть готовности личности к профессиональной деятельности (наряду с мотивированностью и профессионально значимыми качествами личности), представляющую собой сформированность профессионально - и специально-значимых знаний, умений и навыков. Под уровнем компетентности мы понимаем степень сформированности подобных знаний, умений и навыков. В качестве инструментов выявления уровня компетентности мы предлагаем использовать профессиональные пробы (творческие задания, учебные практики и пр.), а также контрольные задания, основанные на профессионально-прагматическом подходе.

При анализе структуры личности учащегося мы исходили из унифицированной концепции ее совокупной характеристики, предложенной В.С. Ледневым [115]. В рамках данной концепции автором были выделены пять блоков структуры личности: функциональные механизмы психики, опыт личности с

многомерной иерархичной структурой, типологические свойства личности, ее динамика и индивидуальные качества.

На основании положений этой концепции нами была предложена уточненная (расширенная) концепция структуры профессиональной компетентности специалиста-инженера, которая удовлетворяет основным требованиям современного рынка труда и построенная на основе целевого анализа состава актуальной и предстоящей профессиональной деятельности специалиста данной квалификации и соответствующего сектора массива общественного разделения труда. Она представлена в виде логико-структурной схемы на рис. 3 и 4.

На рисунке 3 видно, что иноязычные коммуникативные умения представляют собой частный случай профессиональных коммуникативных умений, которые, в свою очередь, относятся к разряду профессиональных умений в структуре профессиональной компетентности.

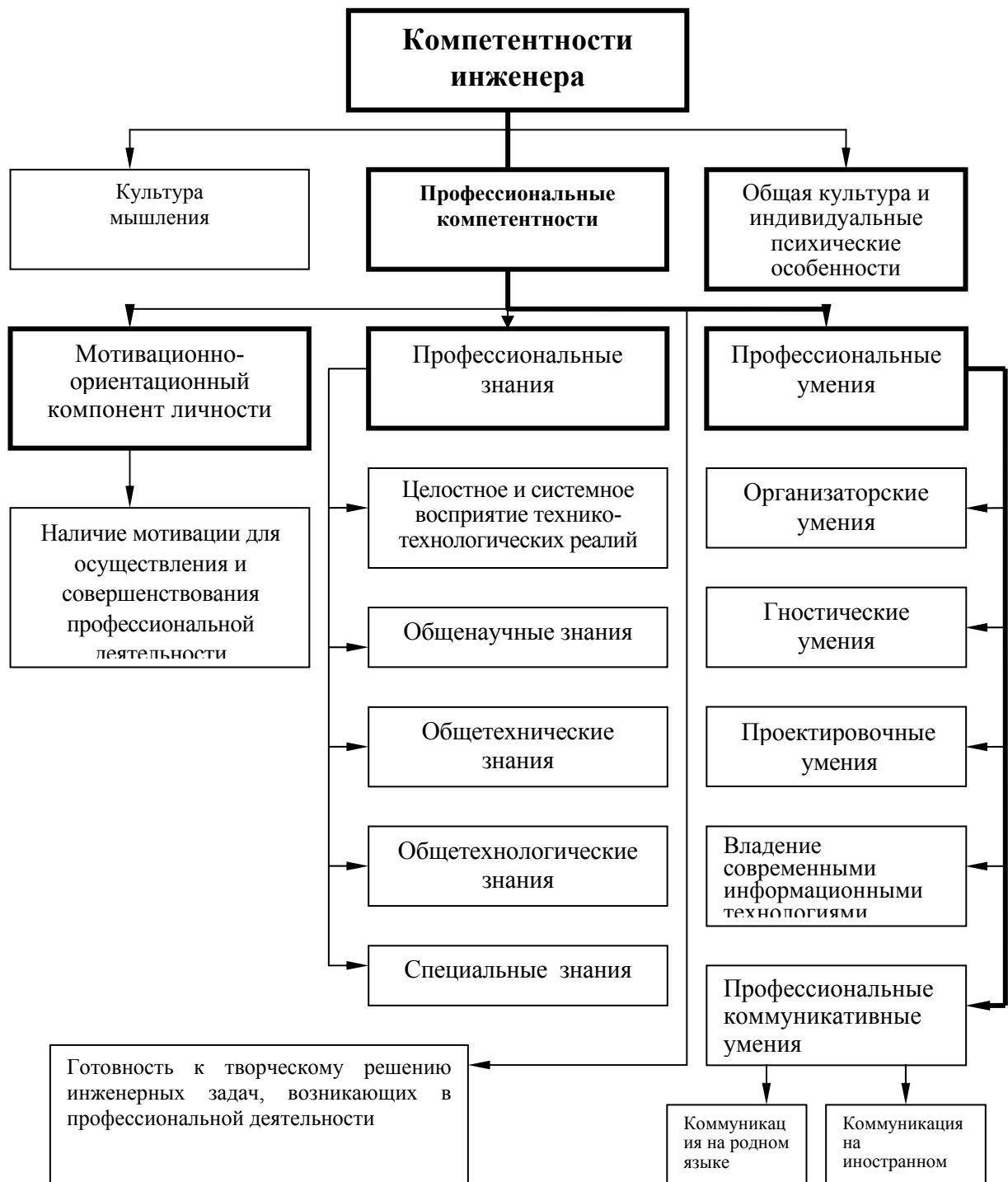
В соответствии с Программой по иностранным языкам для неязыковых вузов [166], под иноязычной коммуникативной компетентностью понимается умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения. Исходя из этого, языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения, при его отборе осуществляется функционально-коммуникативный подход.

Между отдельными качествами личности специалиста могут быть установлены не только объективные взаимосвязи, но и взаимовлияние (см. рис. 4). Так, например, мотивационно-ориентационный компонент оказывает воздействие на результативность формирования иноязычной компетентности, а последняя прямо влияет на развитие профессиональных знаний через расширение личного информационного поля.

Очевидно, что становление профессиональных коммуникативных умений зависит от культуры мышления, уровня общей культуры, индивидуальных психических особенностей и степени выраженности мотивационно-ориентационного компонента личности специалиста.



Исходя из анализа типичной профессиональной деятельности современного специалиста-инженера, мы предлагаем выделить в структуре его компетентности ведущие и вспомогательные профессионально-значимые качества. Ведущие качества (выделенные на схеме) являются неотъемлемыми и основополагающими, т.е. не обладая ими, индивид не может быть признан квалифицированным специалистом. Иноязычная коммуникативная компетентность, навыки владения современными информационными технологиями и ряд других значимых характеристик отнесены к вспомогательным (дополнительным) профессиональным качествам.



**Рис. 3. Логико-структурная схема профессиональной компетентности специалиста-инженера:  
роль в структуре компетентности профессиональных иноязычных коммуникативных умений**



**Рис. 4. Логико-структурная схема профессиональной компетентности специалиста-инженера: взаимное влияние компонентов структуры**

В качестве критерия выделения ведущих качеств мы использовали актуальность их присутствия в структуре личности современного инженера. Таким образом, мы можем говорить об актуальных и перспективных профессиональных характеристиках. К перспективным следует относить такие качества личности специалиста, которые в настоящее время неполностью востребованы рынком труда. Из этого вытекает, что, обладая даже только актуальными характеристиками, выпускник может занять определенное место на профессиональном рынке; хотя, возможно, сегмент рынка труда, который будет открыт для такого специалиста, не обеспечит благоприятных условий для полного раскрытия потенциальных возможностей его личности.

Однако развитие перспективных качеств не должно представляться второстепенной целью процесса профессиональной подготовки в вузе: тенденция такого отношения имеет место в настоящее время в практике многих учебных заведений. Не обращая внимания на формирование вспомогательных качеств, мы не можем говорить о становлении целостной личности специалиста как о главной цели нашего педагогического воздействия на нее.

Современное высшее образование обеспечивает формирование отдельных компонентов профессиональной готовности специалиста посредством учебных дисциплин и производственных практик, которые лишь частично адекватны будущей трудовой деятельности [135; 219].

Одно из направлений решения этого вопроса состоит в разработке различного рода моделей - имитационных моделей деятельности специалистов безотносительно к определенным процессам [10; 125], логико-структурных моделей изложения учебной информации [29; 225], модели обучения отдельной дисциплине учебного плана [2; 112; 181], управляющей модели специальности [223], модели становления личности выпускника вуза [158] и др.

В фундаментальном исследовании С.И. Архангельского [9] процесс обучения в высшей школе описан как управляемая система. Она состоит из целей и задач системы в целом (они определяют исходное, промежуточное и результативное

состояния системы), учебного процесса (средства, формы и методы воздействия на систему в соответствии с целями и моделируемым оптимальным результатом), алгоритма управления, указывающего на определенные управляющие воздействия во времени при моделируемых изменениях системы, обратной связи. Здесь система состоит из двух подсистем - управляющей (педагог) и управляемой (студент).

Проблема совершенствования высшего образования, подготовки специалистов рассматривается как важнейшая и в зарубежной педагогике. Большое внимание уделяется отдельным сторонам этой подготовки, ее организационным формам. Концепция традиционного свободного, либерального, личностно-ориентированного образования [261; 270], обеспечивающего возможность для саморазвития творческого потенциала личности, абсолютизировала роль материально-технического обеспечения процесса обучения, что не могло не ослабить роль личности преподавателя во взаимодействии с обучаемыми. Утверждается мысль о том, что только свободное образование может полностью обеспечить развитие творческих возможностей студентов, в том числе профессиональных [241].

В новых программах для высших учебных заведений значительное место занимают - наряду с образовательными - цели развития отдельных свойств личности будущего профессионала, таких, как критическое мышление, навыки решения деловых проблем, умений делового общения и других [166; 271]. Таким образом, иноязычной подготовке уделяется серьезное внимание.

Представляют интерес научные исследования развития мышления студентов в процессе обучения, методик выявления его сформированности по специальным тестам. Все это отдельные стороны системы подготовки специалистов, направленные на формирование тех или иных профессионально значимых качеств личности.

Перспективной является концепция о влиянии процесса обучения и усваиваемых знаний на комплекс качеств и свойств личности обучаемого. Основатель этого направления исследований Б.С. Блюм, классифицируя цели образования в ряде фундаментальных работ [242; 243], подвергает углубленному изучению познавательную и эмоциональную сферы личности, включающие знания,

интеллектуальные навыки, мотивы, отношения, самооценку, ценностные ориентации. Основная задача - выявить проявления различных свойств личности при усвоении конкретного изучаемого содержания (перцептивный и когнитивный аспект, т.е. как реагирует обучаемый, как он думает, что чувствует) [23; 214], выстроить эти проявления в определенной системе. С этой целью разработаны уровни становления взаимосвязанных свойств личности как основа диагностических методик ее изучения в процессе обучения [243].

Подобные работы обусловили дальнейшие исследования, представляющие интерес для изучения аспектов рассматриваемой в диссертации проблемы. В частности, необходимо провести исследование зависимости методов обучения, его организации от исходного уровня иноязычных знаний и умений, которым обладают студенты. Кроме того, представляется важным исследование функций содержания обучения, социальной среды. Эти идеи развиваются в работах многих ученых (В.С. Леднева, И.Я. Лернера, В.В. Краевского и др.) [101; 115; 126].

Остается неясным главный вопрос об адекватности процесса обучения тем целям (поставленным посредством моделей специалиста), для достижения которых этот процесс организуется. Существенные недостатки в решении проблемы подготовки специалистов имеют место и в зарубежной педагогике высшей школы.

В системе американского высшего образования, в частности, наблюдается медленное приспособление обучения к оперативно меняющимся условиям жизни общества [108; 150], акцент на познавательных целях обучения в ущерб целям творческого мышления, самостоятельности и других качеств личности [176; 241; 270]. Отмечается усиление технических средств для индивидуального обучения в ущерб средствам коллективной деятельности студентов [145; 270], дифференцируемость процесса обучения по этапам накопления студентами знаний и умений без учета продвижений в развитии личности будущего специалиста в целом [246; 265; 274].

Вместе с тем, в работах ряда зарубежных исследователей настойчиво выдвигается положение о построении учебно-воспитательного процесса с учетом исходного состояния познавательной и эмоциональной сфер личности обучаемых,

позволяющего проектировать систему целей их дальнейшего развития с учетом специфики изучаемого содержания, влияния усваиваемого знания на личность [242; 243; 244]. Все больше внимания привлекает к себе проблема целеполагания, постановки и классификации целей обучения, а также диагностических методик [38; 178; 261; 270; 271].

Анализ научной литературы показывает, что ни в отечественной, ни в зарубежной педагогике не разработаны с достаточной полнотой научные основы организации обучения отдельным дисциплинам, в частности, иностранным языкам, как целостного процесса, направленного на совершенствование профессиональной подготовки студентов.

На актуальность этой проблемы в системе технического (инженерного) образования указывают многие исследователи [22; 241]. В связи с этим возрастает необходимость разработки путей такого обучения специалиста с высшим образованием, когда в единстве с усвоением знаний и умений все учебно-воспитательные процессы формируют не только социально зрелую, целостную личность, но и профессионала, способного успешно выдержать конкуренцию на современном рынке труда. Поэтому при разработке научных основ совершенствования профессиональной подготовки студентов в процессе их обучения в инженерном вузе необходимо повысить уровень системно-целостного и профессионально-прагматического подхода к учебному процессу. В связи с этим необходимо уточнить методологический аппарат.

В качестве проектируемой цели процесса обучения в вузе мы избрали формирование профессиональной иноязычной компетентности специалиста-инженера. Требуется расширение функций процесса обучения с целью максимальной реализации поставленных задач. Чтобы структура процесса была адекватна структуре "готовности", необходимо его членение на этапы, цели, средства которых подбираются в соответствии с различными состояниями "готовности" как прогностическими целями этапов.

Основное направление исследования определило и постановку его следующей задачи: изучить свойства процесса обучения иностранному языку в инженерном

вузе как целостного явления, при наличии которых он обеспечивает подготовку специалиста в соответствии с потребностями рынка труда. Она обусловлена необходимостью повысить уровень теоретического описания процесса обучения в вузе. В решении этой задачи мы опирались на теорию целостного процесса формирования всесторонне и гармонически развитой личности, разрабатываемую И.Я. Лернером, В.В. Краевским, И.К. Журавлевым и другими учеными [72; 101; 122; 123; 130; 140] и др. На этом основании под целостным педагогическим процессом мы понимаем такой процесс, функционирование которого обеспечивает формирование не только отдельных компонентов личности (знаний, умений), но и личности в целом.

Проблема прогнозирования практики остается одной из важнейших педагогических проблем [66]. Если научное знание представить в виде многоступенчатой конструкции - теоретическое знание, нормативное звено (обуславливающее выбор норм, правил, действий для реализации теоретического знания) и практика, то прогнозирование практики осуществляется еще и на уровне интегративных требований. Здесь нормативное звено опирается не на высшее звено (теоретическое знание), а на низшее (практику). Приближение к практике квалификационных характеристик инженеров различных специальностей нуждается в рекомендациях, полученных на основе глубоких теоретических исследований ряда педагогических и социально-экономических проблем, в т.ч. анализе требований современного рынка труда. И здесь нормативное звено научного знания базируется более на достижениях практики (эмпирического знания), чем теоретических исследованиях.

Чтобы это изменить, необходимы коренные преобразования всей системы подготовки специалистов с учетом иерархичности строения входящих в нее подсистем различных уровней организации, в том числе, процессов обучения отдельным дисциплинам.

Выделенные нами и представленные далее в работе (см. параграф 2.1) функции содержания обучения обоснованы в общем виде в концепции профессионального становления в рамках теории психологии профессий [68; 87;



126; 199]. В русле данной концепции компонентами профессионально обусловленной структуры личности являются: профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества и профессионально значимые психофизиологические свойства.

Одно из значимых преобразований системы подготовки специалистов с высшим техническим образованием заключается в том, чтобы иноязычная подготовка активно включалась в формирование у студентов умений решать задачи, определяемые требованиями современного рынка труда относительно современной инженерной практики, на основании общей и специальной профессиональной компетентности, а также мотивационно-ориентировочной компоненты структуры личности студента и выпускника вуза.

Функция сочетания технических и гуманитарных дисциплин, в частности, в обучении иностранному языку, в агроинженерном вузе заключается в систематизации и интеграции в рамках отдельной учебной дисциплины инструментов формирования профессиональных качеств специалиста и его целостного мировоззрения, а также стимулирования постоянного самосовершенствования и самообразования выпускника.

В содержании предмета многие исследователи выделяют, прежде всего, знания, умения, творческий характер деятельности [101]. Поэтому этот компонент готовности мы расчлняем на три составляющих элемента: усвоение студентами знаний в процессе обучения; овладение умениями усваивать и применять знания в учении и производственной практике; овладение творческими способами усвоения и применения знаний. Так как эти три элемента содержательно-процессуального компонента составляют его основу, то каждый из них обладает своими специфическими возможностями влияния на другие компоненты готовности: нравственный, мотивационно-целевой, ориентированно-профессиональный.

При выявлении этих качеств, помимо теоретического анализа состава различных целостных характеристик личности выпускников вузов, изучения социального заказа в этом отношении, были использованы данные лонгитюдного наблюдения студентов Московского государственного агроинженерного

университета им. В.П. Горячкина, проводимого в 1997-2003 годах. Полученные данные позволили выделить наиболее характерные и значимые качества личности студентов, готовых к профессиональному труду.

Среди них следует уделить особое внимание качественной характеристике ориентировочно-профессионального компонента в структуре иноязычного аспекта готовности студентов к профессиональной деятельности, образуемая под влиянием усваиваемых студентами знаний, приобретаемых умений их применения и творческих способов деятельности. Студенты должны, в частности, осознать, что владение иноязычными знаниями поможет им в предстоящей профессиональной деятельности и, возможно, предопределит их жизнь после окончания вуза. Убеждения, выступая в роли "сознательного способа регуляции" психической сферы личности [173; 216], способствуют увлечению знаниями, которые выступают в явном виде как основы профессиональной подготовки. Студенты должны испытывать потребность в постоянном пополнении своих знаний в этом направлении [86]. При этом убеждения студентов в профессиональной значимости иноязычной подготовки должны определяться не просто потребностью в изучении языка, но и осознанием важности последнего для гармоничного развития личности.

Однако готовность к профессиональной деятельности как высокий конечный результат системы обучения встречается, как показывает практика, лишь у отдельных, наиболее мотивированных и способных студентов [170; 269; 273]. Открытым оставался вопрос об организации процесса обучения таким образом, чтобы он формировал готовность такого уровня (или близкого к нему) у большинства студентов.

Личностно-деятельностный подход к проектированию содержания обучения определяет некоторые ориентиры систематизации контента учебного предмета. Опираясь на исследования в этой области, можно выделить ряд направлений в проектировании содержания.

Во-первых, содержание может быть усвоено только в процессе активной деятельности субъекта. Таким образом, деятельность выступает в качестве формы

существования и выражения содержания [128]. Его представление на деятельностной основе дает возможность формирования и развития системы деятельности обучающегося в предметном пространстве.

Во-вторых, содержание учебного предмета предполагает наличие объектов изучения и методов их интериоризации. При этом методы являются способами существования и выражения изучаемых объектов проектируемого содержания подготовки. Следовательно, овладение системой деятельности позволяет субъекту установить взаимодействие с любыми системами конкретного предметного пространства.

В-третьих, содержание связано со средствами существования. В дидактике разработано несколько форм его представления, каждая из которых задает определенную программу осуществления учебно-познавательной деятельности: словесно-описательная, структурно-понятийная, системно-деятельностная, блочно-модульная. Последняя выступает в роли приоритетного направления организации содержания; структурной единицей здесь является значимый фрагмент будущей профессиональной деятельности специалиста.

Такое понимание содержания обучения дает возможность разрабатывать комплексные алгоритмы развития профессионального образования, интегративные программы подготовки по специальности, а также инновационные подходы к организации педагогического процесса.

Отбор содержания учебного материала представляет собой сложную и актуальную проблему, исследованию которой посвящены труды многих ученых в области дидактики и методики преподавания [17; 26; 100; 115; 160]. При решении этой проблемы особое внимание авторы уделяют разработке и обоснованию принципов отбора содержания материала на различных уровнях (профессии и специальности, учебного предмета и т.д.). Однако принципы указывают только общие направления работы по формированию содержания образования.

По мнению В.С. Леднева [115], общей закономерностью системы организации содержания любого дидактического цикла является то, что она определяется двумя основными факторами - структурой деятельности и структурой совокупного

объекта изучения. Для специального образования в качестве детерминирующей структуры деятельности выступает одна из частных ее структур, а в качестве объекта изучения - область человеческой практики, соответствующая осваиваемой профессии.

Конкретные технологии отбора и конструирования содержания дидактической информации определяются соответствующими критериями, от которых во многом зависит решение этой проблемы, и которые применяются для контент-анализа учебного материала конкретной дисциплины. Обоснованию системы критериев отбора и построения содержания отдельных дисциплин в различных типах учебных заведений частично или полностью посвящен ряд работ [51; 60; 100; 115; 125; 158; 160]. В них, в частности, заявлены общие проблемы и излагаются принципы отбора и подходы к формированию содержания образования учебного материала по видам подготовки.

Данная выше характеристика курса иностранного языка в инженерном вузе показывает, что при разработке его содержания речь должна идти о конструировании междисциплинарного объекта. Для достижения целостности модели данного курса в процессе построения необходима специальная организация разнокачественных явлений (психологических, педагогических, лингвистических), что требует также соединения нескольких подходов, в том числе комплексного и системного.

Аппликативный анализ вышеназванных подходов по отношению к курсу иностранного языка привел к необходимости выделения следующих критериев формирования содержания последнего: относительной полноты; целостности; типичности; соответствия требованиям практики (в т.ч. рынка труда), основным направлениям развития педагогической науки и лингводидактики; вариативности. Что касается критерия инвариантности, описанного во многих ранее указанных фундаментальных работах по теории формирования содержания обучения, то в случае с организацией лингводидактических комплексов он может быть применен только для отбора методов преподавания, т.е. является внешним по отношению к содержанию и не может оказывать на него влияния.

В рамках разработанной нами концепции взаимосвязь современного рынка труда с подготовкой студентов инженерных специальностей в области иностранных языков реализуется (осуществляется) посредством профессионально-прагматического подхода к формированию содержания и дидактической технологии обучения иностранным языкам. Данный тезис опирается на общую закономерность организации учебных дисциплин профессионального цикла, выведенную В.С. Ледневым [115]: инвариант дисциплины определяется двумя основными факторами - структурой деятельности и структурой совокупного объекта изучения.

Исходя из этого, определяющими для обучения иностранному языку в инженерном вузе являются:

- 1) характер влияния общей и предстоящей профессиональной деятельности на содержание, отбор и организацию учебного языкового материала;
- 2) моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способов формирования речевых умений у обучающихся;
- 3) способы и приемы управления их учебной деятельностью на занятиях с преподавателем и в самостоятельной работе.

Учитывая нашу сетку часов (около 140 часов аудиторных занятий), необходимо осуществлять целенаправленный жесткий отбор профессионально ориентированного иноязычного материала. При этом следует руководствоваться вопросом: для чего мы предъявляем студенту ту или иную профессионально значимую информацию в рамках подготовки по иностранному языку?

Повышение уровня готовности студентов к освоению необходимыми современному специалисту-инженеру коммуникативными умениями должно достигаться применением целостной системы критериев отбора содержания и технологии профессиональной иноязычной подготовки.

На основе анализа гносеологических корней профессиональной подготовки студентов вузов в области иностранных языков и актуальных требований показано, что в основе совершенствования процесса формирования профессиональной иноязычной компетентности инженеров должна лежать система критериев отбора

содержания и технологии иноязычной подготовки в системе ВПО, включающая следующие критерии:

- \* относительной полноты;*
- \* двойной детерминации содержания образования (структурой предстоящей профессиональной деятельности и структурой иностранного языка);*
- \* двойного вхождения базисных компонентов (имплицитного и апикального) в структуру содержания подготовки;*
- \* соответствия основным направлениям развития профессиональной педагогики и лингводидактики;*
- \* типичности;*
- \* функциональной полноты;*
- \* репрезентативности и валидности отбираемого языкового материала (в отношении сфер, тематики и ситуаций профессиональной коммуникации);*
- \* эффективности входящих в содержание и технологию средств мотивации студентов к освоению коммуникативных умений и к предстоящей профессиональной деятельности.*

Введение в определенную нами систему критериев отбора критерия функциональной полноты требует рассмотрения вопроса о функциях содержания образования, в равной степени с критериями определяющих целевой отбор содержания.

Под функцией образования мы понимаем его интегративную характеристику, определяющую специальную направленность обучающей деятельности в заданных условиях осуществления педагогического процесса. Мы считаем верным говорить о содержании специального образования, т.к. контент иноязычной подготовки мы анализируем с позиций профессионально-прагматического, а не филологического подхода.

При формировании содержания подготовки инженеров в области иностранных языков необходимо учитывать принцип функциональной полноты его компонентов, в рамках которого справедливо рассматривать иерархию и рядоположенность

функций содержания образования. Понятие эффективности действия сложной системы, какой является и педагогическая, всегда полифункционально, поэтому чаще всего идут по пути вычленения основных связей с окружающей действительностью и, соответственно, основных функций. В то же время, следует учитывать требования к минимизации и оптимизации набора компонентов системы, адекватные предстоящей деятельности и совокупному объекту изучения [115].

В.С. Леднев [115] выделяет (по отношению к личному плану) следующие функции специального образования:

- 1) профессиональную ориентацию (на пропедевтической фазе образования);
- 2) профессиональную подготовку в области одного из принятых в обществе видов специальной деятельности;
- 3) профессиональное перманентное образование и повышение квалификации;
- 4) вклад в становление отдельных сторон личности, таких как: обучение (вклад в систему общих умений и знаний), профессиональное воспитание, профессиональное развитие, общее развитие и воспитание.

Мы считаем, что данная номенклатура функций содержания обучения не вполне адекватен реалиям современного поля профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием. В связи с этим нами предложена обновленная концепция функций содержания подготовки инженеров (в частности, в области иностранных языков), базирующаяся на требованиях рынка труда.

Мы считаем, что наибольшая эффективность реализации целей профессионального образования в вузе может быть достигнута при учете иерархии и рядоположенности отдельных функций его содержания. В соответствии с нашей концепцией, в ходе учебного процесса должна реализовываться следующая иерархия функций содержания.

Исходным для нас служит положение о том, что иерархия функций содержания профессионального образования должна основываться на принципе определения приоритета отдельных направлений и комплексов видов дидактического воздействия на студентов при подготовке специалистов в инженерном вузе. Подобные приоритеты формулируются в рамках

профессионально-прагматического подхода и группируются в зависимости от степени значимости определенных функций для формирования личности выпускника высшего технического учебного заведения. Значимость же функций определяется комплексом требований современного рынка труда к качествам личности подобного специалиста, описанных в параграфе 1.1 данной работы.

В соответствии с указанным подходом, мы выделили три группы функций содержания образования - основополагающие, вспомогательные и служебные, - в границах которых рядоположены функции, чья реализация должна осуществляться в возможно полной подчиненности целям процесса профессиональной подготовки и совершенствования иноязычной компетентности инженеров.

## **1. Основополагающие функции (функции первой группы):**

- 1.1** действенно-формирующая - формирование конкретных умений и навыков;
- 1.2** специализирующая - отражение специфических черт функциональных единиц деятельности специалиста, подготовку которого мы ведем посредством конкретного формируемого содержания; если мы говорим о содержании иноязычной подготовки, то в качестве частного случая специализирующей функции можно рассматривать, в том числе, лексикологическую, подразумевающую формирование терминологического запаса специалиста;
- 1.3** когнитивно-развивающая - специально разработанные меры, направленные на способствование интеллектуальному развитию студента.

## **2. Дополнительные функции (функции второй группы):**

- 2.1** мотивирующе-ориентирующая - создание мотивационного компонента личности перспективного специалиста и его ориентированности на будущую профессиональную деятельность;
- 2.2** общепрофессионализирующая - продолжение формирования профессионально значимых качеств личности будущего специалиста, в т.ч. коммуникативной активности в широком смысле;



**2.3** аналитическая - воплощение функциональных единиц деятельности, входящих в квалификационную характеристику специалиста, и диагностика потребностей рынка труда, в т.ч. связанных с иноязычным компонентом профессиональной деятельности.

3. Служебные функции (функции третьей группы):

**3.1** антиципирующая - внедрение в процесс подготовки элементов, сформированных посредством содержательно-целевого предвидения потенциальных требований рынка труда;

**3.2** обобщающе-систематизирующая;

**3.3** информационная - расширение внутри - и внепрофессионального кругозора.

Определив систему (иерархию и рядоположенность) функций содержания обучения, мы можем предложить логическую последовательность отбора и обоснования этапов и методов иноязычной подготовки специалистов. Во-первых, функции содержания в значительной степени определяют этапы (ступени) обучения (они будут описаны подробнее в параграфе 2.2). Во-вторых, мы выбираем лингводидактические методы в соответствии с типовыми признаками и контентом функций содержания.

Мы считаем оптимальным способом достижения цели эффективного формирования профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов создание перспективного дидактического комплекса для совершенствования иноязычной подготовки студентов инженерных вузов. Теоретические положения психологии, психолингвистики и лингводидактики, которые лягут в основу проектирования подобного комплекса, будут представлены во второй главе данной работы. Там же мы представим предлагаемые нами концепции повышения эффективности обучения предмету и комплексной профессиональной подготовки в агроинженерном вузе, исходя из специфических требований современного рынка труда.

## **Выводы по первой главе**

1) В условиях современного рынка труда значительное преимущество имеют специалисты (в т.ч. инженеры), располагающие не только формальным образованием, но и динамичным профессиональным опытом, одной из наиболее значимых составляющих которого является высокая иноязычная компетентность.

2) Будущему специалисту должна быть предоставлена возможность получить пропрофессиональный опыт в вузе, в частности, на занятиях по иностранному языку, посредством внедрения в лингводидактическую практику специально спроектированных комплексов элементов квазипрофессиональной деятельности.

3) Для успешной реализации квалификации инженера необходимо учитывать актуальные требования современного рынка труда к формированию содержания и технологии его профессионально-прагматической подготовки в области иностранных языков.

4) В состав иноязычной коммуникативной компетентности входят два неразрывно связанных компонента: собственно коммуникативная компетентность в области иностранных языков (способность и подготовленность) и коммуникативная активность (готовность в узком смысле этого понятия).

5) Специалисты-инженеры с высокой иноязычной компетентностью имеют латентные перспективы на рынке образовательных услуг в качестве преподавателей иностранного языка в учреждениях общего и профессионального образования.

6) Иноязычные коммуникативные навыки являются неотъемлемым компонентом структуры компетентности инженера, и могут быть отнесены к вспомогательным (дополнительным) профессиональным качествам личности специалиста.

7) В основу решения проблемы формирования профессиональной иноязычной компетентности целесообразно положить современную общую теорию структуры содержания образования, которая предполагает детерминацию содержания структурой деятельности и структурой совокупного объекта усвоения (в нашем случае – иностранного языка) и двойное вхождение базисных компонентов в

систему (имплицитно и апикально).

8) Принцип определения приоритета в направлениях и комплексах видов педагогического воздействия на личность специалиста и требования современного рынка труда к иноязычной компетентности инженеров определяют иерархию и рядоположенность функций содержания обучения иностранным языкам в инженерном вузе.

## **ГЛАВА 2. Проектирование содержания и технологии профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного вуза на основе теории структуры содержания образования**

### **2.1 Содержание профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного вуза**

В связи с потребностью значительного количества студентов агроинженерных вузов в приобретении достаточной для профессиональной деятельности и решения повседневных личных задач иноязычной компетентности, перед педагогической наукой была поставлена задача поиска оптимальной методики, создания системы обучения представителей разных возрастных групп, конечной целью которой была бы подготовка к общению на иностранных языках в сферах и ситуациях профессиональной коммуникации. Задача эта достаточно трудна - и не только в силу формальных обстоятельств (необходимость объединения исследований специалистов в области педагогики, общей и социальной психологии, прагмалингвистики и психолингвистики). Для разработки научных основ такого обучения следует, прежде всего, изучить особенности контингента обучаемых, в частности, психофизиологические (мышление, память, внимание) и психолингвистические (иноязычный опыт обучаемого, мотивация к интериоризации и воспроизведению лингвистических массивов и т. д.).

В методической литературе можно встретить суждения о том, что самым важным фактором успеха в обучении иноязычной речи является количество часов, число учащихся в группе или отношение к предмету [276]. Подобные суждения, по нашему мнению, отвлекают внимание исследователей от настоящих проблем методики. Одной из таких проблем является проблема отбора и организации речевого материала [20].

У большинства исследователей важность этой проблемы не вызывает сомнений. Отбор рассматривают как неотъемлемый компонент всех методов,

справедливо считая, что вопрос о том, как преподавать, предполагает решение вопроса и ясное понимание того, что является объектом преподавания [153].

Как отмечалось в параграфе 1.2, под иноязычной коммуникативной компетентностью понимается умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения. Исходя из этого, языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения, при его отборе осуществляется функционально-коммуникативный подход.

В качестве причин отбора обычно выдвигают следующие: невозможность увеличения продолжительности обучения, невозможность обучить всей системе языка; необходимость интенсификации процесса обучения, в частности, его начального (коррекционного) этапа, чтобы обеспечить учащимся возможность, хотя бы весьма ограниченного, но все-таки полноценного профессионально развивающего общения [97]. Все указанные причины представляются весьма существенными, в особенности последняя. В качестве задач отбора обычно выдвигают две: выделение определенного круга единиц иноязычной речевой системы и выделение структурных типов предложений и словосочетаний, то есть создание определенного структурного стержня, вокруг которого ведется накопление речевых умений и навыков.

Для решения проблемы отбора методисты обращались и обращаются к прагмалингвистике, которая всегда считалась одной из основ методической науки [233]. Р.П. Гинзбург и С.С. Хидекель, в частности, утверждали, что уже ничто не ставит под сомнение зависимость метода и содержания процесса обучения от принятых прагмалингвистических принципов [39].

Однако невозможно вывести методы обучения из лингвистических принципов; не следует ожидать от лингвистики открытий относительно того, как следует преподавать [247]. В этом плане интересна точка зрения Н. Хомского. Он неоднократно подчеркивал разницу между лингвистической грамматикой, целью которой - изучение структуры языка, и прикладной педагогической грамматикой, которая должна научить порождать и принимать бесконечное число высказываний [264].

Большинство специалистов придерживаются того мнения, что лингвистический анализ может лишь указать на то, что нужно преподавать [252]. Лингвистика может представить нам наилучшее описание языка, но будет ли оно пригодно для эффективного обучения речи?

В последние годы исследователи стали открыто ставить вопрос о том, что общелингвистические основы моделирования должны быть связаны с описанием некоторого устройства, которое функционирует в голове индивидуума [89]. Попытки такого подхода объясняются тем, что, во-первых, наука еще больше проникает в тайны процесса порождения речи и, во-вторых, усиливаются требования обучения, и неудовлетворенность конечными результатами его толкает на поиски новых путей.

Нет сомнений в том, что психолингвистический подход (опора на знания закономерностей организации и функционирования языковой способности) [117] по сравнению с чисто лингвистическим, в принципе, может считаться более прогрессивным. В этой связи необходимо отметить, что психолингвистика рассматривает язык как систему, отраженную в языке как способности (речевом механизме), то есть предметом психолингвистики является изучение природы и структуры языковой способности человека и ее реализации в речевой деятельности [226]. Но и он является недостаточным для методики преподавания. Причина та же: не учитывается собственно методический аспект проблемы, то есть та сторона, которая относится к обучению, а не к учению. От психолингвистического и чисто лингвистического подхода должен быть сделан еще один шаг.

Методика должна отвечать не на вопрос, как устроен язык (это дело лингвистики), и не на вопрос, как язык употребляется (это задача психолингвистики), а на то, как, учитывая все это, отобрать и организовать речевой материал в целях достижения оптимальной результативности обучения. И в этом состоит принципиальное отличие лингводидактики от дидактики профессионального образования.

В этой связи необходимо выяснить следующее:

1) как выбрать то, что необходимо для обучения именно при данной постановке цели, для данной сферы общения, для данного вида речевой деятельности;

2) как при этом обеспечить единство и взаимосвязь в усвоении грамматической, лексической и произвольной сторон речи, единство структурной и смысловой сторон, формы и функции речевых единиц;

3) как путем организации обеспечить максимальное усвоение речевых единиц в коммуникативных целях.

Разумеется, все это - лишь принципиальные, исходные вопросы; с ними связана масса других, производных, но не менее важных вопросов, которые решаются применительно к обучению иноязычной коммуникации в рамках прагмалингвистических исследований. Для того чтобы рационально организовать обучение или учение иностранному языку, то есть определить оптимальную программу, содержание и средства обучения, необходимо четко поставить коммуникативную цель и условия обучения [230; 267].

Коммуникативной целью обучения иностранному языку всегда является включение обучаемого в обмен информацией (устной и письменной) в пределах иноязычного коллектива. Точнее говоря, создание у обучаемого психофизиологического механизма - коммуникатора, который позволил бы ему участвовать в обмене информацией на данном языке в определенных сферах и языковых формах, выступая в заданных коммуникативных ролях (видах коммуникативной деятельности). Для окончательного уточнения коммуникативной цели обучения необходимо также установить требуемый уровень владения каждым видом коммуникативной деятельности.

Помимо главной (коммуникативной) цели, обучение языкам может преследовать дополнительные цели: воспитательное воздействие, расширение общеобразовательного кругозора, совершенствование структур мышления и другие. Все эти цели являются вторичными в том смысле, что их реализация целиком зависит от осуществления главной цели языкового обучения: если индивид не

способен коммуницировать (обмениваться информацией) на данном языке, то этот канал закрыт и для всех прочих воздействий.

Коммуникативные цели обучения иностранному языку могут быть самыми разнообразными, поскольку они зависят от профессии, возраста и, наконец, личностных ориентаций обучаемого, уровня его мотивации - от того, для чего индивиду нужен иностранный язык.

Естественные коммуникативные цели подготовки по иностранному языку достаточно разнообразны. Все они могут быть четко сформулированы, а, следовательно, и положены в основу рациональной организации процесса обучения. В отличие от средней школы, в вузе эта задача не является сложной: будущая профессия и круг интересов обучаемых уже вполне определены.

В реальных условиях вуза методист, составляющий программу обучения, должен сформулировать искусственные коммуникативные цели, осуществление которых, с одной стороны, создало бы надежный фундамент для дальнейшего развития коммуникативных способностей в соответствии с запросами индивида (его мотивированности) и требованиям рынка труда, а с другой, позволило бы ему уже теперь, то есть по окончании вуза, в определенной степени участвовать в языковой коммуникации на иностранном языке. Достижение конкретных коммуникативных целей, какими бы скромными они ни были, не только к концу обучения, но и на каждом его промежуточном этапе имеет исключительно большое значение для успеха обучения, ибо только таким образом будет поддерживаться неослабевающий интерес студентов к изучению предмета, который в начале может казаться им оторванным от реальных жизненных нужд.

Конечные коммуникативные цели вузовского обучения иностранному языку должны включать, по меньшей мере, следующие:

- 1) Способность к трансмиссии диалогических и монологических устных сообщений в круге профессиональных и общебытовых тем. При небольшом ассортименте используемых готовых знаков и моделей должна быть обеспечена правильность речи; допустимы лишь нарушения произносительных норм, не отзывающиеся на понимании продуцируемого материала носителем языка.



2) Способность к рецепции устного диалогического знакового продукта в том же круге тем. Здесь должно быть обеспечено понимание несколько упрощенной, но естественной речи носителем языка.

3) Способность к трансформации письменных сообщений, достаточная для служебной и личной коммуникации.

4) Способность к рецепции письменных сообщений, достаточная для адекватного понимания общественно-политического, научно-популярного и научно-технического (узкопрофессионального) характера.

При определении коммуникативных целей обучения языкам необходимо иметь в виду наличие двух основных уровней владения языком - минимального и максимального.

Минимально допустимый уровень владения иностранным языком - это уровень коммуникативной достаточности. Этот уровень определяется как обеспечивающий прием и передачу (или только прием) информации на данном языке в заданных коммуникативных условиях (сферы общения, круга тем и т.д.). При уровне коммуникативной достаточности сообщения, продуцируемые индивидом, могут содержать некоторое количество отклонений от языковой нормы (ошибок), например, произносительных, грамматических и тому подобных. Эти отклонения, несомненно, будут передавать определенную паралингвистическую информацию (акцент, языковая скованность и пр.), но они не должны приводить к непониманию или неправильному пониманию сообщений со стороны носителя языка. Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы эти отклонения носили скорее количественный, нежели качественный характер.

В аспекте рецепции уровень коммуникативной достаточности допускает замедленный темп дешифровки (разумеется, только в письменной коммуникации), позволяющей обращаться к словарю. Однако этот уровень предусматривает полное понимание сообщений в требуемом круге знаков и структур. При этом темп дешифровки не должен быть ниже определенной нормы, задаваемой условиями коммуникации (например, объемом материала, который должен быть прочитан за определенное время).

Максимальный уровень владения языком может считаться уровнем социальной достаточности. Этот уровень характеризует носителя языка - членов данной языковой группы. Иностранец, владеющий языком в такой степени, будет неотличим от носителя языка хотя бы в определенных сферах и видах коммуникативной деятельности. Это означает, что продуцируемые ими сообщения не будут содержать паралингвистической информации, которая “выдала бы” иностранное происхождение транмиттора, а рецепция сообщений будет производиться правильно и в темпе, соответствующем норме данной группы.

Очевидно, что различия между уровнями коммуникативной и социальной достаточности в значительной степени более четко проявляется для продуктивных видов коммуникативной деятельности, чем в случае рецептивных.

В техническом (неязыковом) вузе мы не можем ориентироваться на уровень социальной достаточности. Необходимо стремиться к достижению уровня профессиональной коммуникативной достаточности, хотя бы по некоторым основным направлениям.

Итак, первым фактором, определяющим программу, содержание и средства обучения, является коммуникативная цель - естественная или искусственная. Второй фактор включает целую группу обстоятельств, объединяемых под условной рубрикой условия обучения. Сюда входят: возраст студентов, общая продолжительность обучения и недельное количество часов аудиторной и самостоятельной работы, в том числе работы с техническими средствами, число учащихся в группе, ряд других условий.

В “Примерной программе дисциплины “Иностранный язык” федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в ГОС ВПО второго поколения” для вузов неязыковых специальностей, рекомендованной УМО по лингвистическому образованию и утвержденной Минобразования России в 2000 г. [166], предложено содержание, распределенное по трем этапам подготовки (см. табл. 2). Однако практика преподавания иностранного языка в агроинженерном университете показывает, что разработанная

модель содержания не позволяет эффективно формировать иноязычную компетентность.

В соответствии с изложенными выше (см. параграф 1.2) теоретическими положениями, а также исходя из недостаточности примерной программы дисциплины, нами была предложена структура и содержание “Экспериментальной программы дисциплины “Иностранный язык””, подробно представленной в Приложении 1 (см. раздел “Приложения”). Как видно из таблицы 3, предлагаемое нами содержание структурировано на апикальный (лингвистический) и имплицитный (профессионально прагматический), что отвечает требованиям современной общей теории образования [115].

Основное преимущество такого разбиения содержательных единиц заключается в следующем: оно позволяет более целенаправленно отбирать эффективное содержание обучения, т.к. четко определяются области, из которых мы заимствуем подлежащий интериоризации материал: апикальный компонент выводится из анализа совокупного объекта усвоения (иностранного языка), а имплицитный компонент - из анализа предстоящей выпускникам агроинженерного университета профессиональной деятельности.

Принципиальным отличием предлагаемой программы является то, что иноязычные коммуникативные умения распределены не по психолингвистическому принципу (по четырем видам речевой деятельности), а на когнитивные, операционные и мотивационные элементы - отдельно для каждого компонента и двух этапов (коррекционной систематизации и профессионализации). Этот подход к формированию программ по иностранным языкам является принципиально новым в теории и практике вузовской лингводидактики. Далее (в параграфах 2.2, 2.3 и 3.1) будет показано, что подобное распределение содержательных единиц открывает возможности более эффективного отбора технологии иноязычной подготовки. В частности, на формирование когнитивных элементов компетентности необходимо больше теоретических форм и приемов обучения, а при адекватном современным требованиям формировании операционных элементов должна преобладать практическая направленность процесса подготовки.

На протяжении всего обучения иностранному языку необходимо поддерживать коммуникативный интерес студентов (уровень мотивированности) к предмету. Желательно также, чтобы на любой стадии обучения языку, начиная с самой ранней, язык использовался учащимися для приема и передачи информации, которая представляла бы для них интерес сама по себе. Для этого необходимо изучать сферы интересов обучаемых, знать, о чем они говорят, и что любят читать на родном языке. Общение на иностранном языке должно иметь для студентов характер простого переключения с одной языковой системы на другую, без существенного изменения тематико-семантического содержания, но с постепенным его расширением и обогащением. В противном случае неизбежна утрата интереса к предмету. Коммуникация на иностранном языке должна служить для студентов источником дополнительной информации по личностно-значимой тематике, особенно профессиональной.

В этой связи следует описать выявленный нами феномен ограниченности применения принципа активности личности учащегося в процессе обучения (принципа сознательности и активности) в случае реализации процесса формирования компетентности в области иностранных языков.

## Структура и содержание “Примерной программы дисциплины “Иностранный язык””

<b>Виды речевой деятельности</b>	<b>Первый этап</b>	<b>Второй этап</b>	<b>Третий этап (факультативный)</b>
<b>Чтение</b>	- виды чтения адаптированной литературы	- виды чтения оригинальной литературы	- зрелое владение всеми видами чтения (разные жанры и стили)
<b>Говорение</b>	- умение участвовать в диалоге по содержанию текста; - речевой этикет повседневного общения; - оформление монологического высказывания (по общенаучной, общетехнической, страноведческой тематике)	- умение участвовать в диалоге (запрос и сообщение информации); - оформление монологического высказывания (по профессиональной тематике)	- умение в диалоге (по профессиональной тематике); - все виды монологического высказывания;
<b>Аудирование</b>	- стратегии понимания монологического высказывания (по общенаучной, общетехнической, страноведческой тематике)	- стратегии понимания профессиональных сообщений (монологов и диалогов)	- стратегии понимания профессиональных высказываний
<b>Письмо</b>	- фиксация информации из текста; - письменная реализация коммуникативных намерений (ограниченная по сферам и объему)	- реализация профессиональных коммуникативных намерений; - фиксация информации при аудировании; - составление планов, тезисов, докладов; - перевод профессиональных текстов	- правила написания деловых писем; - правила составления контрактов; - перевод профессиональных текстов; - составление материалов (в соответствии со сферами и ситуациями профессионального общения)

Таблица 3

**Структура и содержание “Экспериментальной программы дисциплины “Иностранный язык””**

Компонент	Элемент	Первый этап (Коррекционной систематизации)	Второй этап (Профессионализации)
<b>Апикальный</b> (лингвистический) (из анализа совокупного объекта усвоения)	<b>Когнитивный</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- глагольные формы: видовременные, залог, модальные глаголы, причастия;</li> <li>- основы речевого этикета (повседневное общение);</li> <li>- вокабуляр (общепрактический, повседневный);</li> <li>- знания в области морфологии и синтаксиса (простые формы);</li> <li>- формы существительных, прилагательных, наречий, числительных, местоимений, служебных частей речи</li> <li>- знания в области общепрактических лингвострановедческих фреймов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- глагольные формы: видовременные, залог, модальные глаголы, причастия;</li> <li>- основы речевого этикета (повседневное общение);</li> <li>- вокабуляр (общепрактический, повседневный);</li> <li>- знания в области морфологии (сложные формы);</li> <li>- знания в области синтаксиса (сложные формы);</li> <li>- формы прилагательных, наречий, числительных, местоимений, служебных частей речи;</li> <li>- знания в области общепрактических лингвострановедческих фреймов</li> </ul>
	<b>Операционный</b>	- навыки следования фонетическим нормам при речепродукции и речерецепции	- навыки следования фонетическим нормам при речепродукции и речерецепции
	<b>Мотивационный</b>	Стимулирование к изучению лингвистического материала («язык ради самого языка»)	
<b>Имплитный</b> (профессионально-прагматический) (из анализа профессиональной деятельности)	<b>Когнитивный</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- правила оформления речевых актов;</li> <li>- терминологический вокабуляр (общенаучный, общетехнический);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- коммуникативные стратегии;</li> <li>- знания в области профессиональных лингвострановедческих фреймов;</li> <li>- базовые знания в дискурсивно-предметной области (знание в области специальности: технические, экономические, сельскохозяйственные и пр.);</li> <li>- терминологический вокабуляр (по специальности);</li> </ul>
	<b>Операционный</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- фиксация информации (из текста);</li> <li>- владение всеми видами чтения (адаптированные тексты);</li> <li>- перевод (повседневные, общенаучные, общетехнические тексты);</li> <li>- рецепция и понимание повсднх, общенаучных и общетехнических сообщений (в форме монологов и диалогов);</li> <li>- устное и письменное воспроизведение речи (повседневная, общенаучная и общетехническая направленность);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- устное и письменное воспроизведение речи (профессиональная направленность);</li> <li>- владение всеми видами чтения (неадаптированные и мало адаптированные тексты);</li> <li>- профессиональный перевод (тексты по специальности);</li> <li>- составление деловой документации (писем, контрактов, резюме и пр.);</li> <li>- составление вторичных текстов (докладов, планов, тезисов, аннотаций, рефератов и пр.) (фиксация информации из письменных и устных источников);</li> <li>- рецепция и понимание профессиональных сообщений (в форме монологов и диалогов)</li> </ul>
	<b>Мотивационный</b>	Мотивация к осуществлению предстоящей профессиональной деятельности	

В настоящее время данный принцип считается одним из основополагающих при планировании и организации педагогического процесса, а его реализация является базовым требованием современной педагогики.

В основе данного принципа лежат установленные педагогической и психологической наукой закономерные положения о том, что сущность человеческого образования составляет глубокое и самостоятельное осмысление получаемой информации, приобретаемой путем интенсивного осмысления знания и осуществления полиаспектной активной умственной деятельности. При этом сознательное усвоение знаний учащимися зависит от ряда условий и факторов: мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности учащихся, организации учебно-воспитательного процесса и управления их познавательной деятельностью.

Особое значение имеет собственная познавательная активность учащегося, которая является важным фактором феномена обучаемости, оказывая решающее влияние на темп, глубину и прочность усвоения содержания подготовки. При реализации принципа активности рекомендуется четко ставить перед учащимися цели и задачи процесса обучения, показать прямо или опосредованно важность учебной деятельности для будущей работы по выбранной профессии и становления личности специалиста, ясно обозначить взаимосвязь нового массива учебной информации с предыдущим разделом или фрагментом, а также роль, значимость и место данного знания или умения в общей структуре курса и “ткани” актуальной и перспективной профессиональной деятельности.

В ходе исследования нами было эмпирически установлено, что принцип активности личности учащегося не должен применяться на первом этапе обучения иностранным языкам, т.е. на этапе коррекционной систематизации (см. параграф 2.2).

В соответствии с нашей концепцией, на этапе коррекционной систематизации учащийся должен быть готов бесприкасловно подчиняться преподавателю, причем эта готовность должна основываться на полном доверии педагогу, убежденности в высоком уровне его профессиональной компетентности.

У большинства учащихся фактически нет опыта системного изучения иностранного языка, поэтому им не может быть предоставлено право обсуждать и, тем более, критически воспринимать содержание и методику подготовки в указанной области. Им необходимо полагаться на профессиональный опыт и глубину знаний преподавателя. Это, при правильном подборе личности последнего и достаточно высокой квалификации педагога, позволит учащимся успешно интериоризировать тщательно подготовленную им систему речевых моделей, и овладеть предлагаемым преподавателем комплексом психологических и лингводидактических приемов и средств, которые созданы для облегчения акцепции учащимися механизмов последующей ситуационной активизации полученных знаний и умений. При реализации подобного комплекса рекомендуется возможно больше задействовать комплекс психических механизмов, включая визуальные, аудиальные и кинестетические.

Практика подготовки специалистов в агроинженерном университете показывает, что подобная аспектная мотивированность учащихся к самоограничению индивидуальной активности (сформированная при непосредственном участии педагога, ведущего занятия по предмету, и под влиянием его вновь создаваемого или актуального авторитета) позволяет получить сравнительно высокие результаты формирования базиса для дальнейшей иноязычной подготовки.

Определенную свободу, независимость в определении своей роли в учебном процессе и право на проявление активности личности учащиеся должны получать постепенно (фрагментарно). На первом этапе обучения подобное раскрепощение возможно во время плановых тематических пауз, участие в которых подразумевает некоторую долю самостоятельности творчества. В противовес этому, на втором этапе формирования иноязычной компетентности - этапе профессионализации - на первый план все увереннее выходит индивидуальность и активность личности каждого студента (см. параграфы 2.2 и 3.1).

Влияние на организацию обучения иностранному языку таких факторов, как время обучения и число обучаемых в группе, достаточно очевидно. Здесь мы



отметим лишь, что эти условия должны гармонировать с коммуникативными целями обучения: никакая, даже самая рациональная, методика обучения не может обеспечить достижения поставленных коммуникативных целей, если слишком мал общий срок обучения или количество недельных часов аудиторных занятий недостаточно, или учащиеся чрезмерно перегружены другими дисциплинами и не имеют времени на самостоятельную работу над языковым материалом, если число студентов в группе слишком велико и т.д. Необходимо достижение коммуникативно-ценных целей обучения; завышенные цели обучения, не учитывающие реальных возможностей обучаемых и преподавателей, отрицательным образом сказываются на учебном процессе [266; 267].

Теперь остановимся подробнее на психолингвистических основах обучения иностранным языкам.

В тезисе Л.С. Выготского относительно слова как единства обобщения и общения, коммуникации и мышления [36] заложены по существу основы психолингвистического исследования проблемы значения - и не только слова, но и языковых единиц более высоких уровней. Каждая из значимых единиц языка имеет два аспекта: коммуникативный и когнитивный [226].

Методически целесообразная система речевых механизмов создает психофизиологическую основу речевого общения. Наиболее значимыми представляются механизмы порождения речевого высказывания, смыслового восприятия, механизм взаимодействия кратковременной и долгосрочной памяти и связанный с ним механизм вероятностного прогнозирования в речи. Концепции механизмов речи, предложенные А.Р. Лурией [205], Н.И. Жинкиным [64], И.А. Зимней [69], А.А. Леонтьевым [117] и др., а также концепция акцептора действия П.К. Анохина [168] позволяют создать психолингвистическую модель процессов овладения и владения иностранным языком как средством общения.

Деятельность сознания по отражению тех компонентов ситуации, которые должны быть выражены языковыми средствами, в известной мере определена индивидуальной классифицирующей системой (системой эталонов), складывающейся в процессе онтогенетического развития индивида и имеет

надъязыковой характер. Развитие системы эталонов предполагает разное представление языкового значения: наглядно-образное, предметное, операционное, понятийное [120].

Сформированные на материале родного языка речевые механизмы должны быть не только переведены на новый (иностранноязычный) код, но и в системе их функционирования (с учетом психологической реальности родного языка) должно быть отлажено взаимодействие родного и иностранного языков через формируемый в процессе обучения и практики иностранноязычного общения язык-посредник, язык перевода, язык анализа. При этом язык-посредник должен постепенно свертываться и автоматизироваться с тем, чтобы аутентичная речь функционировала в общении без воспринимаемых задержек во времени [141].

По утверждению А.Р. Лурии [205], мы еще очень далеки от понимания тех физиологических механизмов и процессов, которые лежат в основе динамической организации речевого мышления. Однако мы располагаем определенными данными, позволяющими нам хотя бы приблизительно определить основные психолингвистические механизмы речевого умения: механизм репродукции, выбора, комбинирования, конструирования, упреждения и дискурсивности.

Мы считаем целесообразным в первую очередь рассмотреть вопрос о механизмах речевой репродукции. Исследователи [117; 152; 182] условно различают два вида речи: “готовую” (автоматизированную) и “новую” (организуемую в момент речи). Репродукция готовых блоков, так называемых “рекуррентных знаков”, занимает в речи значительное место, т.к. является неотъемлемым компонентом творческого мышления [117; 173; 260; 272]. По данным Э.П. Шубина [230] коэффициент шаблонности в английской диалогической речи равен 25 %. В психолингвистической литературе выделяются следующие виды репродукции: полная репродукция структуры и содержания без значимых изменений (в воссозданной или иной ситуации); частичная репродукция (передача содержания посредством отдельных неизмененных фрагментов исходного массива информации); и, наконец, репродукция-трансформация, т.е. передача содержания в новых формах.

С точки зрения лингводидактики важно отметить, что процесс репродукции может быть организован двояко: как контроль заученного, чего, по мнению А.А. Леонтьева [116] и Е.И. Пассова [152], следует всячески избегать, и как условие (одна из основ) говорения, что, по мнению авторов, нужно широко использовать.

Э.П. Шубин и Н.И. Жинкин обращают внимание на механизм выбора [64; 230]. Они отмечают, в частности, что в связи с ограниченностью во времени на речевую реакцию, человек выбирает то, что “лежит наготове” (“стереотипное клише”). Существуют гипотезы об ассоциативном характере процесса вызова из памяти отдельных элементов или комплексов языковой системы [250], а также вероятности этого процесса (стохастический марковский процесс). Обе гипотезы не лишены основания, что приобретает важность в плане обучения иноязычной речи. Для развития этого механизма необходимо выявить в пределах вокабулярного запаса учащихся возможности сочетаемости и строить упражнения так, чтобы стимулировать студентов к использованию адекватных данной ситуации единиц и комплексов [113; 204].

Под комбинированием языкового материала в неподготовленной речи понимается такой процесс формирования сочетаний и предложений, при котором изучающий иностранный язык использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в прошлом опыте, комбинациях [28; 153]. В качестве единиц комбинирования могут выступать отдельные лексемы, синтагмы или фразы. На этом механизме основывается одно из самых важных качеств речевого умения - продуктивность [245; 248]. Механизмы репродукции и выбора подчинены механизму комбинирования, совершенствуются именно в процессе его активизации.

Механизм конструирования близко примыкает к комбинированию, но не совпадает с ним полностью. Принято считать [168; 182; 251], что он обслуживает две операции: собственно конструирование и трансформационное конструирование. И осуществляются эти операции скорее не на основе правил, а на основе аналогии с абстрактной моделью, которая хранится на физиологическом уровне, на основе чувства языка (допустимости и непротиворечивости всей ткани системы). Н.

Хомский [247] предостерегал от механического перенесения трансформационной грамматики в практику преподавания; однако ряд методистов считает механизм трансформации ведущим в речепроизводстве [152]. Их предположения оказались неправомочными: исследования показали, что многие структуры обладают специфической ситуативностью и контекстуальной обусловленностью и не могут порождаться из других структур [159].

В механизме упреждения можно выделить два оператора: упреждение программы (сверхфразовое смысловое и структурное упреждение) и упреждение результатов деятельности.

Упреждение результатов деятельности подробно описано в литературе: его называют “образом результата” (П.К. Анохин), “упреждающим синтезом” (Н.И. Жинкин), “динамической моделью проблемной ситуации” (В.Н. Пушкин), “поисковой доминантой” (Я.А. Пономарев) [7; 53; 64; 152].

Данный механизм формируется в процессе приобретения лингвистического опыта. Упреждение основано на накоплении, обобщении и классификации отдельных ситуаций и их разрешений; любая новая ситуация подводится под имеющийся тип и, тем самым, личность может прогнозировать исход. Этим положением подтверждается лингводидактическая необходимость и психолингвистическая эффективность обучения иноязычной речи через ситуацию.

В отличие от механизма упреждения, механизм дискурсивности управляет не процессом подготовки, а функционированием речепорождения. Этот механизм работает полностью на уровне актуального осознания, обеспечивает когнитивность речевого умения. Для управления речевой деятельностью необходимо уметь оценивать макро - и микроситуацию в ее отношении к цели (стратегия речи), иметь и использовать знания об объекте речи и, наконец, воспринимать сигналы обратной связи и оперативно корректировать деятельность (тактика речи). Практика показывает, что механизм дискурсивности необходимо развивать на материале иностранного языка, хотя возможно задействование и базового опыта родного языка. Следовательно, при проектировании

лингводидактической системы мы должны выстраивать специальные комплексы для целенаправленной тренировки студентов вуза.

Обращаясь к вопросу развития умений и навыков, мы считаем нужным отметить, что в широком педагогическом контексте не видим смысла в дифференциации этих понятий. Если знания возможно достаточно четко и однозначно определить как информационную (теоретическую) модель аспекта человеческого опыта, то умения и навыки представляются нам компонентами комплексной действенной модели определенного аспекта человеческого опыта. В качестве основной причины подобной невозможности разведения этих понятий нами выдвигается следующая: не представляется возможным задавать целью обучения изолированное формирование умений и навыков. В этом случае поставленная цель будет недиагностичной, т.к. мы не располагаем сколь-либо надежным критерием оценки степени достижения подобной цели - в нашем распоряжении нет измерителя, по отношению к которому мы могли бы развести умения и навыки, отделить одно от другого.

Косвенным показателем достижения предельного состояния развития умения - сформированности навыка - может служить скорость коммуникативной реакции (коммуникативная оперативность). Имеется в виду, что чем выше эта скорость, тем выше степень интериоризованности умения и, следовательно, более выражен навык. Здесь речь идет о качественном переходе умений в навыки, диагностируемом посредством определения скорости выполнения моторных или когнитивных операций и условной степени усвоения, которые увеличиваются благодаря специальным тренировкам, включающим ряд алгоритмизированных и запрограммированных повторений.

Исходя из сказанного, само разделение данных категорий представляется нам достаточно условным. Кроме того, даже если бы эту разницу возможно было валидно оценить, она являлась бы чрезвычайно относительной к объекту педагогического исследования, личности конкретного обучаемого и пр. Один и тот же количественный показатель (величина его выраженности или степень его достижения) не будет применим для разных индивидов (объектов исследования и

практического обучения), что обусловлено существованием индивидуальных психолингвистических различий между обучаемыми.

Теперь следует рассмотреть вопрос организации учебного материала (содержания в узком смысле этого термина), тесно связанный с изложенными выше положениями и в определенном смысле развивающий их.

Каждое направление методики обучения иностранным языкам пыталось организовать учебный материал сообразно той теории языка, на которую оно опиралось. Правда, не всегда следует искать в этом прямые соответствия, так как на организацию материала влияли и существовавшие психологические теории, и господствовавшее понимание дидактических принципов, и многое другое. Из пяти существующих в настоящее время основных направлений в изучении языковой системы [182], очевидно, только функциональное и собственно структурное непосредственно обусловили подходы к отбору и организации материала.

Методисты выделяют, в основном, три направления в решении данной проблемы: структурное, коммуникативное и функционально-структурное [1]. Такое деление, во-первых, не охватывает всех подходов, а во-вторых, не точно называет некоторые из них. Например, то, что названо коммуникативным, является, скорее, логико-психологическим направлением.

Иногда все подходы делят на индуктивные и дедуктивные [153], что, возможно, вполне правомерно с гносеологической точки зрения, однако не отражает их методической сущности.

Вообще, довольно трудно совершенно четко классифицировать известные подходы к решению проблемы. К тому же для наших целей не имеет особого значения абсолютно однозначное их разграничение. Поэтому мы будем различать по ведущему принципу, лежащему в основе организации материалов, шесть подходов: аспектный, структурный, трансформационный, аспектно-структурный, функционально-структурный и ситуативно-тематический.

Остановимся подробнее на двух, на наш взгляд, основных подходах: структурно-функциональном и ситуативно-тематическом.

В последние годы язык все чаще рассматривается с его функциональной стороны. Этому способствовало функциональное направление структурализма, представленное пражской и лондонской школами [34; 94].

Не вдаваясь в детали расхождения между этими школами, отметим лишь то, что релевантно нашему анализу, а именно: в чем суть функциональной грамматики и как понимается функция; затем рассмотрим методическую сторону вопроса.

В. Матезиус, разработавший функциональный подход к исследованию синтаксиса, считал функциональную лингвистику своего рода анализом, проводимым с точки зрения говорящего: сначала устанавливаются потребности говорящего, затем - формы, необходимые для выражения этой потребности. Таким образом, лингвистические единицы описываются в терминах их функций; а функциональная грамматика определяется как грамматика конкретных употреблений.

Модель языка, создаваемую функциональностью, называют “телеологической”, так как изучаются, прежде всего, отношения типа “средства - цель”. При этом язык рассматривается как система средств выражения, служащая каким-то определенным целям.

Главным понятием функционального отбора и, в частности, функциональной грамматики и лексикологии является “функция”. Ей придается такое значение еще и потому, что именно функция, а не форма, “делает сочетание слов предложением” [251]. Толкование этого понятия, однако, далеко не однозначно. Так, например, И. Вахек понимает функцию как задачу, А. Мартине - как роль, присущую данному языку в речевом процессе, И. Эрбен и В. Шмидт считают, что функция есть грамматическое значение [153]. Г. Майер определяет функцию как запрограммированную и обычным образом осуществленную коммуникативную потенцию. Такое понимание функции кажется нам интересным. Но вряд ли правомерно в понятие функции включать представление, эмоции и даже логические операции собеседника. Прав Г. Хельбиг, заметивший, что в этом случае главное лингвистическое понятие определяется экстралингвистически.

Важно заметить, что нужно различать функциональную грамматику и лексикологию как теоретические дисциплины и как метод преподавания. В качестве последнего прагмалингвистика, по мнению Г. Хельбига, пригодна для обучения родному языку, поскольку предназначена не для формирования навыков говорения, а для более глубокого осознания выразительных возможностей языка. Но это не означает, что при существующем решении идеи, скажем, функциональной грамматики не могут быть использованы и при обучении иноязычной речи.

В методической литературе в последнее время неоднократно высказывалась мысль о необходимости функционального подхода к обучению вообще и к организации материала, в частности. Этот подход называют основой обучения [57]. Считается, что в данном случае учащийся овладевает не знаниями, а умениями, что функциональная организация языковых единиц вырабатывает навыки цельного оперирования ими, что дает возможность заменить парадигмы и правила упражнениями, где бы форма усваивалась как логическая, психологическая функция мыслительного процесса [35]. Форма не имеет функции, она есть функция сама по себе.

Именно под влиянием этих идей (прямо или косвенно) было выдвинуто требование при отборе и организации материала исходить не из структуры, а из цели высказывания. Так, И.Л. Бим разработала речевые модели, которые “обобщают типовые акты коммуникации (название предметов, указания на их качества, действия и другое)” [27]. Эти модели, по ее мнению, “являются прямым средством для овладения типовыми актами коммуникации”.

Тот же принцип лежит в основе подходов, предложенных Е.В. Журавлевой, С.Б. Абламом, Г.А. Зотовой и рядом других авторов. Журавлева, в частности, пишет: “Всякий разговор побуждается какими-то общими или частными целями высказывания. Речевые модели можно определять исходя из содержания речи, из целей высказывания, а не из формы” [65].

Следует отметить, что представители структурно-функционального подхода сделали очень много для продвижения к оптимальной организации речевого материала.



При определенном его толковании функциональный принцип должен и может явиться ведущим в решении рассматриваемой нами проблемы, ибо он является ведущим и в процессе речепорождения. Правда, неоднозначное соответствие между речевыми функциями и языковыми формами может привести к значительным трудностям методического характера, в частности, к неравномерности распределения материала вокруг тех или иных функций, к его структурному многообразию в пределах одной функции и т.п. Мы считаем, что возможные трудности на этом пути преодолимы; во всяком случае, их стоит пытаться преодолеть ради той методической выгоды, которую обещает при обучении речи опора на речевую функцию.

Не менее интересен и подход, опирающийся на ситуативно-тематический отбор и организацию материала. На становление этого подхода повлияли, главным образом, два фактора:

- 1) осознание недостаточности тематической организации лексики;
- 2) все возрастающая роль ситуации в учебном процессе.

Осознание того, что процесс коммуникации осуществляется в действительности не в рамках так называемых разговорных тем, привело даже к категорическим возражениям против использования последних. “Никогда и нигде в жизни, - пишет Т.Е. Сахаров, - не встречаются диалоги, полностью посвященные только одной какой-либо теме” [180]. Тем не менее, никто пока не рискнул полностью отказаться от них. Существует достаточно много методических разработок по реализации данного подхода, его глубокий потенциал все еще до конца не исследован.

Вот почему растущее значение ситуации (что, несомненно, инспирировано идеями функциональности) не ликвидировало тематическую организацию, а лишь видоизменило ее. Известно несколько попыток усовершенствования тематического подхода на ситуативной основе.

Ю.В. Кудряшов и П.Б. Гурвич различают темы, подтемы, мотивы и ситуации [103]. Они считают, что темы не могут быть основой для точного отбора и организации материала ввиду их большой общности и обобщенности, предлагают

выделять в темах подтемы (или комплексы ситуаций), а в подтемах - ситуации. Авторы различают “вертикальные” темы (т.е. отражающие определенные, по месту и времени локализованные отрезки человеческой деятельности) и “горизонтальные” (выражения различных эмоций, человеческих взаимоотношений) [48]. Однако в этом делении нет четкого критерия: объемность темы, способность ее “вхождения” в другую тему (что, видимо, имелось в виду авторами) - критерий несостоятельный, ибо все темы “взаимопроникаемы”. Заметим также, что выражение эмоций и взаимоотношений вообще сложно рассматривать как темы.

Е.И. Пассов [153] считает, что если цель ставить подготовку студента к речевой деятельности вообще, к общению в широком плане, то знаний в узких рамках подобных тем окажется более чем недостаточно.

Исследования “наличности” и “резервности” слов [47] показали, что слово, необходимое для разговоров по теме, действительно является употребительным в процессе коммуникаций. Осуществляя процедуру тематического отбора, методисты должны обязательно включать самые необходимые лексические единицы в соответствующие профессиональные тематические списки. В основу должен быть положен принцип ориентирования не на частоту самих слов, а на частоту встречаемости в повседневной практике данного специалиста обозначаемых этими словами предметов [31].

О.Д. Митрофанова предлагает группировать материал вокруг одной смысловой категории по одному логическому принципу. Таким критерием автор считает “смысловую ситуацию”, например, квалификацию предмета, характеристику предмета, характеристику образа действия и т.п. [134].

На наш взгляд интересно предложение Р. Джоунса о необходимости различения трех видов ситуаций и организации материала вокруг них [54]. Он рекомендует в обучении идти от “закрытых упорядоченных ситуаций” (запоминание студентами слов одного ряда), через “закрытые неупорядоченные” (запоминание слов смежных рядов), к “открытым ситуациям” (запоминание слов разных рядов). Заметим, что Джоунс имеет в виду лингвистическую ситуацию,

понимая под ней некую “общую идею, которая объединяет отдельные слова в одну семантическую группу).

Нам представляется плодотворной сама идея организации единиц иноязычной системы вокруг ситуации. В частности, открытая ситуация близка к тому, чтобы быть адекватной подбору слов в процессе порождения речи.

Таковы основные прагмалингвистические и психолингвистические подходы к решению проблемы отбора и организации учебного материала, представленные в методической литературе. Проведенный анализ этих подходов позволяет сделать некоторые выводы, важные для наших дальнейших исследований.

Во-первых, каждый из рассмотренных подходов базируется на определенных представлениях о механизме порождения и функционирования речи, однако ни один из них, взятый изолированно, не учитывает все известные факторы этого процесса и потому в значительной мере не является адекватным нашим требованиям.

Во-вторых, ни одна организация языкового материала (общефилософская, прагмалингвистическая, психолингвистическая), будучи правомерной сама по себе, не может быть механически перенесена и отдельно использована при обучении речевой деятельности. Отбор и организация материала должны носить исключительно комплексный методический характер.

В-третьих, наиболее перспективными представляются идеи функциональности и ситуативности в решении проблем, при условии переосмысления ключевых понятий.

И, наконец, опыт различных подходов показывает также, что каждый из них возник из ряда ранее существовавших и обусловлен каким-либо фактором, пренебречь которым невозможно: и аспекты в языке, и его структурная и функциональная сторона, и факт трансформации, и явление ситуации в процессе порождения речи объективно существуют. Поэтому единственной возможностью избежать односторонности в решении проблемы, а, следовательно, сделать это решение эффективным, является следующее: найти каждому из факторов свое

место в соответствии с его значимостью для обучения речевому высказыванию (создать иерархию факторов).

Таким образом, проанализировав ряд авторитетных источников, мы можем утверждать, что существующая сегодня прагмалингвистическая и психолингвистическая методологическая основа иноязычной подготовки студентов технических вузов, хотя и требует некоторых корректив для удовлетворения специфических потребностей современного рынка труда, достаточно хорошо разработана и может быть использована для создания перспективного дидактического комплекса.

## **2.2 Технология поэтапной профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного вуза**

Разработка дидактической технологии развития профессиональной коммуникации подчиняется общему алгоритму проектирования технологии любой деятельности [29; 179]. В основу этого алгоритма положено пять структурообразующих компонентов технологии, представляющих ее инвариантный состав: предмет, процесс, методика, средства и результат. Два дополнительных структурных компонента дидактической технологии, выполняющие функцию внешних условий, не включены непосредственно в процесс получения результата педагогического воздействия, но без них его достижение становится затруднительным или даже невозможным [18; 82; 93]. Мы говорим о нормативной основе (стандартах, программах и пр.), а также комплексе условий осуществления педагогического процесса.

Мы определяем педагогический процесс как целенаправленное организованное взаимодействие обучающего и обучаемого, адекватное содержанию предстоящей социальной и профессиональной деятельности и направленное на формирование соответствующего опыта личности обучаемого. В отличие от институтов общего образования, в вузе основной акцент делается на формировании профессионального опыта.

Таким образом, мы можем утверждать, что дидактическая технология включена во внешний, предметный план деятельности, потому что характеризует ее со стороны внешнего результата. Однако нельзя отрицать, что, в то же время, технология ориентирована на изменение (в том числе и качественное) психической структуры личности обучаемого, а, следовательно, представляется внутренней по отношению к объекту воздействия. В подобном дуализме заложены механизмы и движущие силы развития дидактических систем [105; 235].

Разработка технологии - это наиболее конструктивный подход к установлению действительных отношений между ценностными ориентациями, целями, средствами и процессами в структуре интеракции, коммуникации и перцепции [63; 93]. Процесс разработки технологии выступает как проектирование, т.е. идеальное осмысление и практическое воплощение способа конструирования педагогических объектов. В качестве результата разработки технологии выступает инструментально-управленческое знание, определяющее принцип связи и концептуально заданные цели, условия и методы их достижения, формы организации деятельности в конкретной социальной ситуации [201; 213; 217].

Каждый новый метод преподавания иностранных языков, каждая лингводидактическая концепция, аккумулируя все лучшее из того, что было найдено в области педагогики, прагмалингвистики и психолингвистики, является по существу логическим развитием основных тенденций ряда ранее известных методов. Вместе с тем каждое новое направление в методике неизбежно отражает уровень культуры, науки и техники той страны, где оно развивается.

В современной дидактике выбор методов обучения зависит от целей, содержания и задач процесса обучения, а также от возрастных особенностей учащихся. Однако это не означает, что отдельные группы методов следует жестко увязывать с отдельными психодидактическими факторами; следовательно, к отбору методов необходимо применять комплексный подход.

Критерии выбора методов обучения носят направленный характер, определяющий основные тенденции, хотя функции его этим не исчерпываются. Именно поэтому одностороннее использование наглядных, словесных или

практических методов не приводит к хорошим результатам процесса обучения. Подобной односторонности следует противопоставлять требование рационального сочетания различных методов дидактической работы. Это требование является обязательным не только в отношении ознакомления учащихся с новым материалом, но и в отношении его закрепления, а также контроля оценки достигнутых результатов.

Поиски эффективных приемов обучения практическому владению иностранными языками за сравнительно короткий срок имеют достаточно долгую историю. Возникновение и развитие так называемых интенсивных методов можно отнести к началу XX века, что объясняется популярностью прямого метода, который подготовил благоприятную почву для интенсивного обучения иностранным языкам. После прямого метода в разных странах возник ряд методических систем интенсивного обучения иностранным языкам, построенных на различных теоретических основах. Российские методисты [84] выделяют из них следующие: аудио-лингвальную, аудио-визуальную, гипнопедию, релаксацию и суггестопедию.

Аудио-лингвальный метод, возникший в США на основе бихевиоризма и прагматизма, в определенной степени близок к прямому методу. Это проявляется в предъявлении модельных стереотипов предложений-образцов, в подходе к выработке автоматизмов за счет механических тренировочных упражнений, а также в выделении обучения иноязычному чтению и письму в независимую от обучения устной речи проблему.

Характерной чертой аудио-визуального метода является отсутствие опоры на родной язык учащихся. Семантизация языкового материала осуществляется при помощи средств наглядности. Весь языковой материал, как лексико-грамматический, так и фонетический, вводится в структуры, которые воспринимаются обучаемыми глобально, без какого-либо расчленения. Усвоение языкового материала происходит за счет имитации и заучивания наизусть. Эти особенности метода позволяют использовать его при обучении индивидов разных культур и языковой компетентности.

Однако полностью аудио-лингвальный и аудио-визуальный методы в практике интенсивного обучения иностранным языкам использоваться быть не могут. Этому мешают их принципиальные недостатки: исключение опоры на родной язык учащихся, усвоение языкового материала путем имитации, заучивание наизусть, отсутствие творческих упражнений и другое.

Что касается гипнопедии и релаксации, то эти два направления опираются в своем подходе к обучению иностранным языкам на моделирование состояния обучаемого в процессе приема информации на неосознаваемом уровне. Такой подход базируется на постепенном углублении процессов переключения внимания, отключения сознания и постепенного повышения активности неосознаваемых процессов высшей нервной деятельности. Было бы правильно рассматривать гипнопедию и релаксации лишь как приемы для запоминания информации, которые могут быть использованы в практике обучения иностранным языкам в сочетании с другими педагогическими средствами.

Г.А. Китайгородская [84] утверждает, что эффективность учебной деятельности в условиях общения зависит от личностных характеристик учащихся, уровня их знаний, от их взаимоотношений друг с другом и преподавателем, и, вместе с тем, она обеспечивается теми факторами, которые характеризуют любую совместную деятельность, то есть общая атмосфера групповой активности, эмоциональное сопереживание, иррадиация психических состояний и тому подобное.

Эффективность коллективной учебной деятельности заключается также и в изменении, которое претерпевает личность обучаемого и уровень межличностного общения. Взаимоотношения, складывающиеся в группе, объединенной деятельностью общения, стимулируют развитие самооценки и саморегуляции. Самопознание и самооценка, включенные непосредственно в учебную деятельность, не только активизируются, но и меняются качественно [77; 240]. Отношения взаимодействия и взаимозависимости вызывают у обучаемых потребность не только правильно понять требования, предъявляемые ему окружающими и конкретной ситуацией, но и предъявить к себе требования,

превозмочь внутренние препятствия и правильно оценить свои возможности и результаты своей деятельности. Для того чтобы самооценка и саморегуляция приводили к самоутверждению личности обучаемого и взаимообогащению всех учащихся, преподаватель должен постоянно помогать им.

Мы считаем важным отметить, что авторитет преподавателя и его творческая роль, создание доверительных отношений в группе и преподавателя с группой, высокий эмоциональный тонус аудитории и эмоциональная вовлеченность в учебный процесс, высокомотивированная учебная деятельность, направленная на содержательную сторону обучения, - все это обеспечивает реализацию установки на раскрытие резервов личности учащегося.

Для организации более действенного с точки зрения психологии общения учитываются определенные количественные и качественные характеристики учебной группы: ее оптимальный объем, установленный в социально-психологических исследованиях малых групп; личностные характеристики (гетерогенность группы) и прочие.

Интенсивные методики подразумевают операции с непривычно громоздкими для малоопытного в плане обучения (приобретения знаний) человека массивами качественно новой информации (до 200 смысловых единиц в день). Большая часть психофизиологической энергии при этом мобилизуется на противодействие организма обучаемого/учащегося стрессу (психофизиологической перегрузке), то есть на адаптацию к новым для личности реалиям. Важно учитывать, что эти дополнительные затраты энергии должны быть, по возможности, сведены к минимуму. Другая часть энергии идет на восприятие, осмысление, перекодирование и запоминание нового массива информации (см. рис. 6).

У нас есть основания полагать, что знания могут усваиваться, только если существует некая “типичная” основа (фундамент, на который “ложатся” новые знания). Если нет достаточной опоры на предыдущие релевантные знания, массивы новой информации длительное время не будут интериоризированы и трансформированы, так как нет когнитивных ресурсов для усвоения и перекодирования; при этом психофизиологический стресс многократно возрастает.



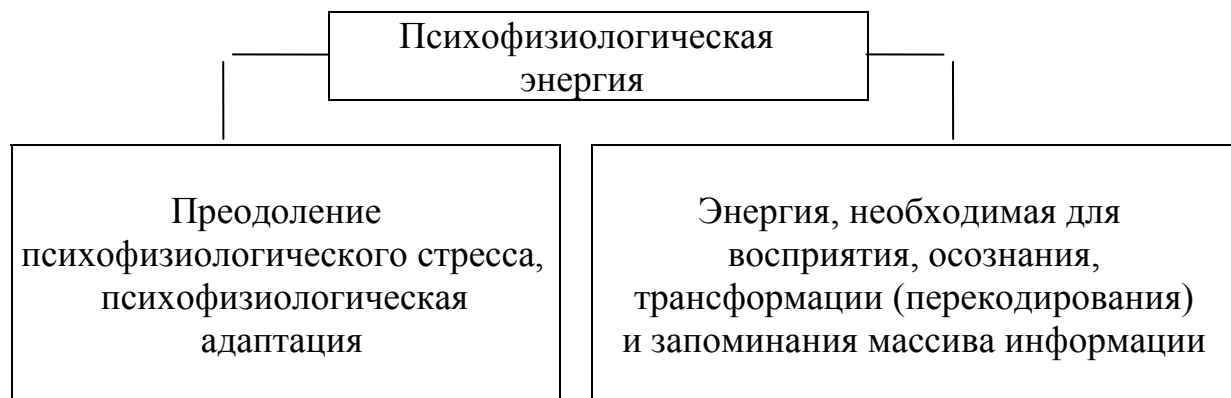


Рис. 5.

Требуемую основу можно создать условно: на это способны лингвистически очень одаренные люди, которые могут самостоятельно выделить из массива логику его организации и специфические особенности без опоры на предыдущий опыт оперирования с подобными массивами, а также индивиды, имеющие навыки умственного труда. Следовательно, когнитивная основа имеет большое значение для результативности усвоения фрагментов учебной информации. И здесь мы опять должны рассматривать комплексы дидактических технологий. Без создания основы (фундамента) интенсивное обучение оказывается неэффективным.

Важной характеристикой массива, кроме новизны, является его личностная значимость для обучаемого/учащегося. Чем более выражена эта характеристика, тем меньше психофизиологической энергии идет на преодоление стресса (так как сама эта перегрузка значительно меньше). Следует особо подчеркнуть тот факт, что любая или почти любая деятельность является полимотивированной (А.Н. Леонтьев говорит об иерархии мотивов и выделяет понятие смыслообразующего мотива и мотива-стимула [121]).

В соответствии с вышесказанным мы предлагаем следующий теоретико-формульный аппарат, объединяющий отдельные субъективизированные психологические показатели:

$$T_K = T_1 + T_2 + T_3;$$

$$TK = f_{k1} (E_k, 1/k) + f_{k2} (Q) + f_{k3} (D, M);$$

$$P = \psi_k(E_k, M, 1/k);$$

$$Q = \varphi_k (L_i, N);$$

$$W = \gamma_k (P, Q, D_i, 1/V)$$

где,  $T_k$  - условная величина, учитывающая время восприятия, осмысления, трансформации и запоминания фрагмента учебной информации;

$T_1$  - условная величина, учитывающая индивидуальные психологические особенности и опыт личности;

$T_2$  - условная величина, учитывающая характер фрагмента учебной информации;

$T_3$  - условная величина, учитывающая особенности организации взаимодействия учащихся и обучающихся;

$f_k, \varphi_k, \psi_k, \gamma_k$  - условные индивидуальные функциональные зависимости;

$E_k$  - условный индивидуальный опыт работы с массивами информации (опыт личности по интериоризации, трансформации и запоминанию массивов информации);

$k$  - коэффициент интеллектуальной мобильности;

$Q$  - совокупный показатель степени новизны материала и количества смысловых единиц во фрагменте;

$D$  - показатель, учитывающий методический подход (дидактическую технологию) реализации обучения;

$M$  - личностный показатель мотивации к обучению;

$L_i$  - степень новизны  $i$ -ого элемента;

$N$  - количество элементов учебной информации, усвоение которых задано как цель обучения на данном этапе;

$P$  - комплексный показатель психолингвистической готовности учащихся к обучению;

$W$  - показатель предполагаемого качества усвоения фрагмента учебной информации;

V - заданный темп (скорость) усвоения учебной информации.

Как видно из теоретико-формульного аппарата, предполагаемое качество усвоения фрагмента учебной информации тесно связано с соотношением показателя, учитывающего дидактическую технологию, и заданного темпа усвоения информации. Для достижения качества усвоения материала, заданного целями обучения, мы должны тщательно подбирать оптимальную дидактическую технологию для каждого принятого темпа интериоризации.

С другой стороны, и это непосредственно связано с интенсивными методиками, мы можем задать темп (скорость) усвоения информации. Для поддержания качества учения на предполагаемом профессионально приемлемом (оптимальном) уровне мы должны задействовать специальные методики активизированного формирования иноязычных знаний, умений и навыков.

Исходя из принципа и метода активизации резервных возможностей личности учащегося, психолого-педагогической основой интенсивного обучения можно считать:

0

1) создание управляемых взаимоотношений в системе “преподаватель - коллектив - учащийся” на базе теории деятельностного опосредования (А.В. Петровский) [156] и установки на раскрытие творческих резервов личности обучаемого при соблюдении психогигиены труда (Г.К. Лозанов) [84];

0

2) организацию управляемого речевого общения в учебной деятельности на базе психологии общения (А.А. Леонтьев) [118] в рамках теории деятельности (А.Н. Леонтьев) [121].

Эти два положения взаимосвязаны и составляют единую психолого-педагогическую основу метода активизации. Если исходить из понимания метода как комплекса приемов, основанных на единой теоретической концепции и обеспечивающих оптимальный эффект обучения при заданных временных параметрах и цели, то эта психолого-педагогическая основа и является той

теоретической концепцией, которая обеспечивает оптимальный эффект нашего обучения.

Итак, метод активизации резервных возможностей личности обучаемого опирается на основные положения социальной психологии и психологии обучения в рамках теории деятельности. Коммуникативная деятельность понимается в широком плане как коллективное взаимодействие, которое протекает в процессе коллективообразования с установкой на раскрытие творческих резервов каждого учащегося.

Метод активизации резервных возможностей личности является одним из наиболее зарекомендовавших себя в практике обучения иностранному языку. Наряду с ним все большее распространение получают другие методики интенсивного обучения - эмоционально-смысловой метод, основанный на подходе, предложенном И.Ю. Шехтером, и методика прямого ассоциирования. В рамках этих методик каждая новая единица иноязычной языковой системы вводится через контекст уже известных обучаемому единиц. Интериоризация этого элемента происходит не по заданному методистом, а индивидуальному внутреннему алгоритму, свойственному данному студенту. После этого новый элемент воспринимается через образ или понятие и сравнительно легко запоминается. Фундаментальные исследования психолого-педагогических основ контекстного обучения проводились А.А. Вербицким и И.В. Рахмановым [34; 204].

За последнее десятилетие существенно возрос интерес к личности как объекту изучения и обучения, к ее творческим возможностям. В поисках способов повышения потенциальных резервов личности объединяют свои усилия педагогика, общая и социальная психология и психолингвистика.

Потенциальная эффективность суггестопедической системы обучения заключается, по нашему мнению, в ее направленности на комплексное развитие личности обучаемого, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных и мотивационных ее сторон. Именно суггестопедический метод мы рассматриваем как наиболее реализующий идею активизации резервных возможностей личности учащегося.

Справедливо было бы предположить, что повышение эффективности иноязычной подготовки достигается при сочетании традиционных технологий обучения иностранных языков, применяемых в настоящее время в инженерных вузах, с современными интенсивными дидактическими технологиями, включающими иллюстративные, имитационные, практический и ситуационный методы обучения, методы активного и проблемного обучения иностранным языкам, стимулирования и мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Именно эти, отобранные в соответствии с результатами целевого анализа предстоящей профессиональной деятельности специалиста-инженера и иерархией функций содержания обучения, методы реализации содержания обучения должны, на наш взгляд, способствовать наиболее продуктивному формированию требуемых современным рынком труда и предусмотренных педагогической нормативной документацией иноязычные коммуникативные умения в актуальные короткие сроки обучения. Остановимся подробнее на обосновании подобного выбора.

Определив систему (иерархию и рядоположенность) функций содержания обучения (см. параграф 1.2), мы можем предложить логическую последовательность отбора и обоснования этапов и методов иноязычной подготовки специалистов - их ступенчатую корреляцию. Во-первых, функции содержания в значительной степени определяют этапы (ступени) обучения. Во-вторых, мы выбираем лингводидактические методы в соответствии с типовыми признаками и контентом функций содержания.

Значимым с точки зрения методики является и вопрос о процедуре (последовательности) формирования иноязычных лексических, грамматических и фонетических умений и навыков.

Согласно положениям общепсихологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев [121]) и теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. [201]) учение представляет собой комплекс определенных видов деятельности, овладение которыми приводит к новым знаниям и умениям. Знания не могут быть усвоены и сохранены вне действий обучаемых, поскольку они включаются в структуру этих действий и входят в содержание их

ориентировочной основы. В действии реализуются умения человека, проявляются приобретенные им знания и навыки. Любой акт деятельности, действие в том или ином виде уже содержит в себе потенциальное умение. Повторение действий в определенной последовательности приводит к интеграции отдельных законченных актов в единый целостный акт.

В сознании обучаемых конкретное содержание, которое им необходимо усвоить в процессе обучения, всегда связано с выполнением определенных действий или систем действий. Именно они являются первичными в этом процессе, в то время как усвоенные знания имеют вторичный характер и вне деятельности теряют свою силу стимулов обучения, конкретных целей, инструментов познания и практической деятельности [100]. В этом случае единицей содержания обучения выступают уже не знания, умения и навыки, а действия (умственные и практические), которые синтезируют в себе знания об изучаемом объекте и способах действия над ним, а также умения и навыки, составляющие способ действия на основе знаний.

Поэтому усвоение знаний, умений и навыков следует понимать как освоение действий. В рамках этой концепции, знания являются информационно-образной стороной действия, а операции, посредством которых осуществляется действие, - его процессуальной стороной. Обе эти стороны должны находиться в неразрывном единстве: усвоение знаний и применение их на практике происходит одновременно в процессе действия.

Такой подход позволяет рассматривать профессиональную иноязычную подготовку будущих инженеров в вузе не с точки зрения подачи студенту определенного массива знаний по иностранному языку и вооружения их, так называемыми сопутствующими умениями, а с точки зрения формирования конкретных видов и способов деятельности, определенной тканью предстоящей профессии.

Этот процесс осуществляется поэтапно, и данное положение должно быть учтено при проектировании лингводидактического комплекса для совершенствования иноязычной компетентности инженеров - при отборе и

структурировании содержания подготовки и составлении системы упражнений, которые позволили бы моделировать наиболее значимые аспекты иноязычной составляющей профессиональной деятельности данного специалиста.

Формирование профессиональной готовности студентов осуществляется с учетом ее исходного уровня, в процессе поэтапного обучения, конкретных целей для каждого этапа, а также педагогических средств, условий и модели конечного результата. Нами был проведен анализ научно-методической литературы с целью установления такого рода этапов и их характеристик, принимая во внимание ранее выявленные особенности формирования (становления) иноязычных профессиональных умений, которыми должен овладеть будущий инженер. Основные концепции подобной периодизации, в наибольшей степени отвечающие целям нашего исследования, представлены в таблице 4.

По критерию “действия учащегося” мы можем выделить отдельные обобщенные стадии, объединенные в целостный - с методологических позиций - процесс формирования навыков и развития речевых умений. На основе концепции Е.И. Пассова [156], нами были выделены стадии (этапы) формирования иноязычных умений и навыков, представленные на рисунке 6.



Рис. 6. Стадии (этапы) формирования иноязычных умений и навыков

Таблица 4.

**Этапы формирования умений и навыков**

Автор	Этапы				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
А.П.Кондратюк	Формирование представлений о выполняемой операции и результате труда, осмысление действий	Формирование первичных умений и навыков выполнения операции	Формирование умений и навыков, закладывающих прочные основы квалифицированного труда	Формирование умений и навыков квалифицированного труда	-
Г.И. Голуб	Теоретические основы умения - базовый этап; получение информации о реализации умения, об алгоритме действия и условиях его выполнения	Формирование модели умения; выполнение действия в типичных условиях и освоением каждого элемента	Обобщенное умение; действие с помощью формируемого умения в реальном или моделируемом процессе деятельности	Полностью сформированное умение; умение, практически реализуемое в практической профессиональной деятельности	-



Таблица 4 (продолжение).

П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина	Мотивация выполнения деятельности	Составление схемы ориентировочно й основы действия; предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения	Формирование действия в материализованном виде; усвоение содержания действия с раскрытием входящих в него операций	Формирование действия во внешней речи; обобщение действия	Формирование действия во внутренне й речи
А.В. Филиппов, В.К. Липинский, В.Н. Князев	Отчетливое понимание целей и способов их достижения; наличие образа действия при отсутствии способности его осуществить; грубые ошибки при выполнении	Отчетливое понимание способа выполнения действия, неустойчивое понимание действия, нет положительного переноса	Качественное выполнение действия при ослаблении произвольного внимания, появление положительного переноса	Устойчивое выполнение действия, ставшего средством выполнения другого, более сложного действия	-

На переходной стадии в высказываниях преобладает репродукция, самостоятельность обучаемого невелика, комбинирование материала совершается в узких рамках и ограниченных контекстах. Основная стадия характеризуется качественным скачком: резко снижается доля репродукции, значительно расширен охват активно используемого лексического и грамматического материала, отпадает необходимость в подготовленности речевого проявления. На завершающей стадии (в инженерном вузе) мы можем говорить об относительно оптимальном уровне перечисленных выше параметров; эта стадия, являясь качественной ступенью развития умения, позволяет констатировать лингвистическое новообразование в структуре личности обучаемого - требуемый уровень коммуникативной достаточности.

Представленные в графической форме в таблице 2 и на рисунке 5 концепции периодизации процесса формирования общепрофессиональных и специальных умений, к которым мы относим и иноязычные умения, мы обобщили в рамках выдвинутой нами гипотезы о наибольшей эффективности процесса формирования компетентности специалистов-инженеров в области иностранных языков, достигаемой при разделении подготовки на два этапа - коррекционной систематизации и профессионализации.

Мы сочли обоснованным с позиций теории психолингвистики, лингводидактики, а также исходя из практики планирования процесса преподавания иностранных языков в инженерном вузе, объединить в рамках этапа коррекционной систематизации первый и второй этапы формирования умений, приведенные в таблице 2, и этапы восприятия, дифференциации и осознания, имитативного использования, трансформации, комбинирования и переходную стадию (рис. 5). В процессе осуществления этапа профессионализации мы реализуем третий, четвертый и пятый этапы (таблица 2) и основную и завершающую стадии формирования иноязычных умений и навыков, обозначенных на рис. 5.

При переходе от одного этапа к другому уровень готовности студентов к предстоящей деятельности повышается, хотя и неравномерно для каждого студента

потока (группы). Поэтому, в соответствии с этапами подготовки обучаемых к целостному процессу профессиональной коммуникации, можно условно выделить два уровня их готовности. Переход на следующий этап осуществляется через моделирующую учебную деятельность и под ее влиянием, причем последняя требует тщательного целевого планирования.

Предлагаемая концепция получила практическое приложение в разработанном нами перспективном комплексе для совершенствования иноязычной подготовки в агроинженерном университете и будет раскрыта в параграфе 3.1 данной диссертационной работы.

Теперь остановимся подробнее на ряде методов, которые, по нашему мнению, должны служить основой проектируемого лингводидактического комплекса, направленного на формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетентности будущих специалистов.

В общепринятом узкодидактическом значении этого термина, иллюстрация предполагает показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, рисунков, схем, таблиц, плоских моделей и др. Однако необходимо заметить, что мы рассматриваем иллюстративные методы в широком педагогическом смысле, т.е. в качестве таких методов, которые применяются для наглядного пояснения информации, представленной в иных формах, с помощью конкретных примеров. Данная группа методов применима, когда требуется осознать и сформировать понятие о сущности явления, взаимосвязи между его компонентами.

Иллюстративные методы (к которым относится, в частности, и видеометод и метод ситуативной наглядности) позволяют не только преподносить и пояснять учебную информацию, но и осуществлять контроль, закрепление, повторение, обобщение, систематизацию материала, выполняя, таким образом, все дидактические функции, что позволяет говорить об иллюстрации как о методе. Кроме того, группа иллюстративных методов дает возможность продолжить развитие мышления, познавательного интереса и активности, способствуют интериоризации внешней и

формированию внутренней наглядности, что стимулирует продуктивное мышление учащихся. Они предполагают как индуктивный, так и дедуктивный пути усвоения знаний, различную степень самостоятельности и познавательной активности учащихся, допуская различные способы управления учебно-познавательной деятельностью. Но необходимо проектирование объема иллюстративного материала с учетом критерия оптимальности и адекватности. В нашем исследовании мы уделим особое внимание применению средств визуализации и классификации видов ситуативной наглядности относительно ступеней освоения учащимися учебного материала (см. параграф 3.1).

При реализации практического метода в рамках обучения иностранным языкам в деятельности учащихся преобладает применение полученных знаний к решению практических задач. Данный метод призван вывести на первый план умение использовать получаемые на занятиях теоретические знания на практике, т.е. при работе в рамках моделируемой нами блочно-фрагментарной иноязычной профессиональной деятельности инженеров. Данный метод выполняет функцию углубления знаний, умений, а также способствует решению задач контроля и коррекции, стимулирования познавательной деятельности. Кроме того, этот метод дает возможность внести вклад в формирование умений добывать, систематизировать и применять знания, упрочнять умения, активизировать потребность в самообразовании, развивать комплекс профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста (познавательного интереса, активности, культуры мышления, коммуникативной компетентности).

Основным видом практического метода, который будет применен при содержательном наполнении концепции проектируемого перспективного лингводидактического комплекса, станет метод упражнения.

В педагогической теории метод упражнения рассматривается как один из наиболее эффективных практических методов, который характеризуется рядом значимых дидактических функций. Сущность данного метода состоит в планомерно организованном повторении выполнения действий с целью овладения

теоретическими знаниями и практическими умениями, а также закрепления и повышения их качества. Систематическое применение метода упражнения, служащего, в том числе и для повышения уровня сознательности выполнения учебных заданий и активизации учебного процесса, закладывает твердые основы продуктивного труда будущих специалистов.

Для обеспечения требуемого уровня эффективности метода упражнения его реализация должна отвечать ряду специальных требований, к числу которых следует отнести сознательную направленность учащихся на повышение качества деятельности, знание алгоритмов выполнения действий, целенаправленный и тщательно спланированный контроль условий, в которых они должны выполняться, расчет циклов применения. Метод упражнения будет применен нами при проектировании лингводидактического комплекса для обучения будущих специалистов-инженеров, в частности при составлении учебных пособий и создании особых условий более глубокой интериоризации получаемых студентами знаний, и провокации самостоятельной активности личности учащихся, особенно на втором этапе обучения.

Метод проблемного обучения возможно рассматривать в качестве переходного от репродуктивной к творческой деятельности. На этапе обучения иностранному языку в неязыковом университете учащиеся еще не в состоянии самостоятельно решать проблемные задачи, поэтому преподаватель должен показывать полный цикл разрешения ситуаций предстоящей деятельности, от постановки новой или анализа возникшей производственной проблемы, через создание или выбор из ряда предложенных алгоритма, до проверки и анализа результатов деятельности. На этом этапе подготовки учащиеся должны активно усваивать логику выбора варианта действия на основе развития творческого мышления комплексным анализом проблемы, решения познавательной или деятельностной задачи несколькими логически различающимися способами.

С позиций теории формирования содержания образования и предлагаемого нами профессионально-прагматического подхода к проектированию учебной деятельности

в вузе следует обратить особое внимание на отбор проблемных ситуаций, которые преподаватель включает в комплекс обучения иностранным языкам. В состав подобных комплексов следует включать только те ситуации, которые имеют прямую корреляцию с предстоящей учащимся профессиональной деятельностью, т.е. тесно связаны с определенными блоками ее аспектов. Относительно процесса формирования иноязычной компетентности будущих инженеров мы можем говорить о решении ситуаций, возникающих во время переговоров, презентаций, бизнес-конференций, повседневного взаимодействия с зарубежными коллегами, оформления технической и деловой документации и пр.

К методу проблемного обучения тесно примыкает применение имитационного метода, который можно считать интегративной частью первого. В рамках данного метода предполагается, что учащиеся повторяют действия и перенимают информационные и действенные модели, которые представляется преподавателем на учебных занятиях. В отличие от группы проблемных методов, он подразумевает значительно большую активность учащихся и интенсивную вовлеченность обучаемых в процесс приобретения знаний по специальности и формирования умений в широкой области профессиональной деятельности.

Имитационный метод находит применение как на первом, так и на втором этапе обучения иностранному языку в инженерном вузе, однако уровень и направленность имитации в значительной степени различаются.

На этапе коррекционной систематизации имитация рассматривается нами как ведущий вид деятельности учащихся, перенимающих содержательные модели иноязычного поведения. Преподаватель предлагает им подобные модели в форме специальных дидактических методик, спроектированных на основании тщательного целевого анализа лексической и грамматической основы данного иностранного языка, а также исходя из уровня базовой подготовки студентов и особенностей содержания второго этапа обучения. Особенностью этапа профессионализации является то, что имитационный метод здесь становится лишь вспомогательным, т.к. основной акцент делается на методы, стимулирующие к высоко продуктивной учебной деятельности.

В то же время, имитация распространяется на весь контент подготовки: предполагается, что студенты должны воспроизводить целостные блоки предстоящей профессиональной деятельности, моделируя ее параллельно с усвоением релевантной терминологии и отрабатывая комплексы адекватных коммуникативных реакций.

Данный метод реализуется посредством ряда дидактических приемов, описанных далее, в параграфе 3.1.

Коммуникативный системно-деятельностный подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется систематизированное и взаимосоотнесенное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой (воспроизводимой) на учебных занятиях речевой деятельности - неотъемлемой и составной части общей (экстралингвистической) деятельности [141].

По мнению Е.И. Пассова [154] коммуникативный метод обучения говорению основывается на пяти принципах: принципе коммуникативности, опоры на систему речи, ситуативной обусловленности обучения, новизны и комплексности.

Принцип коммуникативности означает стремление к максимальной адекватности процесса обучения процессу коммуникации по его основным параметрам. Для реализации этого принципа необходимо создать дидактические условия, в которых будут обеспечены целенаправленность и системность организации речевого материала и всего обучения, речевая направленность и мотивированность учащихся к усвоению информации, составляющей содержание обучения.

Принцип опоры на систему речи подразумевает использование в качестве основы обучения речевых образцов всех уровней, выделенных из целостной системы иноязычной речи с учетом предполагаемых сфер будущей профессиональной коммуникации (подъязыка специальности). Кроме того, должна быть учтена система родной речи учащихся, на основе которой сокращаются психофизиологические перегрузки обучающихся [106].

Суть принципа (и метода) ситуативности обучения состоит в том, что любой речевой акт должен и может совершаться только в условиях соответствующей

речевой ситуации. Ситуации, заранее определенные и отобранные из предполагаемой профессионально обусловленной сферы коммуникации, создаются разными средствами, в том числе и иллюстративной наглядностью.

Для реализации принципов новизны и комплексности методисты должны подбирать дидактические материалы с учетом обеспечения поддержания должного уровня мотивации к учению, вхождения в них профессионально актуальной информации, целостности и коммуникативной достаточности требуемого в условиях данного вуза лингводидактического комплекса [138].

Коммуникативный подход предполагает полную и оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения. К ним относятся система общей (например, педагогической) деятельности, система речевой деятельности, система речевого общения (коммуникации, интеракции, взаимной перцепции), система изучаемого иностранного языка, система речевых механизмов, текст как система речевых продуктов, система структурно-речевых образований, психолого-педагогическая система овладения иностранным языком, система (структура) речевого поведения человека [166]. В результате такого подхода в обучении формируется и реализуется система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле этого понятия.

Такая система, с учетом использования ее в целях обучения языку, должна включать и взаимосотнесение общедеятельностных мотивов с мотивами и потребностями связанного с ней общения; предметного содержания деятельности; типичных условий ее протекания и характера взаимодействия ее участников, а также определение характера, содержания и форм взаимоотношений и общения участников, принятых в рамках данной деятельности: в единстве их коммуникативного, интеракционного и перцептивного аспектов, роли, места, сфер и ситуаций иноязычного речевого общения [67].

Как уже говорилось в параграфе 1.2, в рамках разработанной нами концепции взаимосвязь современного рынка труда с подготовкой студентов инженерных специальностей в области иностранных языков реализуется (осуществляется)



посредством профессионально-прагматического подхода к формированию содержания и дидактической технологии обучения иностранным языкам. Данный тезис опирается на общую закономерность организации учебных дисциплин профессионального цикла, выведенную В.С. Ледневым [115]: инвариант дисциплины определяется двумя основными факторами - структурой деятельности и структурой совокупного объекта изучения.

Исходя из этого, определяющими для обучения иностранному языку в инженерном вузе являются следующие факторы:

- 1) характер влияния общей и предстоящей профессиональной деятельности на содержание, отбор и организацию учебного языкового материала;
- 2) моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способов формирования речевых навыков и умений у обучающихся;
- 3) способы и приемы управления их учебной деятельностью на занятиях с преподавателем и в самостоятельной работе.

В учебных целях мы дифференцируем варианты общей деятельности по соотнесенности ее с обучением: реальная (учебная), актуальная (внеучебная) и потенциальная (предстоящая).

На наш взгляд, большой интерес для создания общедеятельностной основы обучения иностранному языку представляет отношение единиц деятельности: операции, действия и собственно деятельности. Для организации управления процессом овладения иноязычными структурами и практикой общения обучаемых особое значение имеет деятельностная концепция, в том числе теория П.К. Анохина об акцепторе действия [7], которая обосновывает взаимодействие фаз планирования, исполнения и сличения в процессе выполнения действия. В целом систематизация общей деятельности и определение ее взаимодействия с речевой деятельностью осуществляется на концептуальной основе, разработанной Л.С. Выгодским, А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым [36; 117; 121] и др.

Систематизируя теоретические положения о структуре и функциях речевой деятельности, следует отметить, что для обучения иноязычной коммуникации

значимым является как специальное, так и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, обслуживающим общение, в том числе говорению, аудированию, чтению и письменной речи. Иерархия единиц речевой деятельности обеспечивает процессу формирования речевых умений и навыков системность, преемственность и логичность. Использование теории речевой деятельности позволяет сформировать мотивы общения в процессе обучения и обеспечить их реализацию в моделируемых на учебных занятиях ситуациях [70].

Эффективным способом оптимизации учебной деятельности может служить игровое моделирование, представляющее собой воссоздание в процессе обучения по существенным признакам мотивов, целей, ситуаций, условий, процессов и результатов потенциальной (перспективной) деятельности на основе организации и использования игровой деятельности обучаемых, теоретически обоснованной Д.Б. Элькониным и С. Ливингстоном [234; 262].

Особый смысл для обучения имеют структурные формы общения (монолог, полилог и т.п.), компоненты акта общения, речевые жанры, принятые в данной языковой общности речевой этикет и техника общения в определенных социальных ситуациях, а также ролевой репертуар речевых воздействий и реакций в разных ситуативно и тематически обусловленных актах общения.

Опыт организации обучения иноязычному общению в соответствии с разными методическими концепциями показывает, что недостаточность системообразующих факторов такого обучения в значительной мере сужают рамки, степень и качество использования языка как эффективного средства общения.

В рамках системного подхода для повышения результативности обучения студентов иностранному языку необходимо провести комплекс мероприятий, включающий: отбор и организацию содержания обучения, систематизацию и дифференциацию языкового материала, систематизацию речевого материала и типов учебных занятий по этапам обучения.

В процессе отбора и организации языкового материала и управления овладением им в качестве основных следует использовать принцип оценки их коммуникативной

целесообразности (В.Г. Костомаров [98]) и принцип активной коммуникативности (А.А. Леонтьев [118]). В отношении отбора компонентов дидактической технологии нам надлежит руководствоваться общепедагогическими принципами целевой адекватности, научности, контекстуальной вариативности и когнитивной доступности.

Систематизация языкового материала необходимо должна включать тщательный анализ реальной и перспективной профессиональной деятельности, которую должен обслуживать изучаемый студентом иностранный язык. Кроме того, должны быть выявлены сферы, предметное содержание, тематика, структуры и ситуации включенного в общую и профессиональную деятельность иноязычного общения. На этой основе составляются соответствующие детальные модели планируемого обучающего общения.

Таковы основные лингводидактические подходы к формированию комплексов для обучения студентов вузов иностранным языкам. На имеющемся в нашем распоряжении теоретическом базисе мы теперь намерены разработать поэлементную структуру подобного комплекса для агроинженерного университета, которая будет приведена в следующем параграфе.

### **2.3 Система средств мотивации студентов агроинженерного вуза к освоению иноязычных коммуникативных умений**

Любая речевая деятельность имеет место одновременно с неречевой и может быть предметом исследования лишь в структуре последней [129]. Исходя из этого тезиса, анализ процесса принятия (интериоризации) реципиентом содержания обучения можно назвать анализом психологии мотивов деятельности (ему может предшествовать анализ психологии восприятия). В этом параграфе мы намерены установить объективную взаимосвязь между уровнем развития специфического мотивационного компонента личности обучаемого и результативностью обучения индивида иностранному языку в вузе.

Прежде всего, необходимо рассмотреть теоретические основы феномена мотивации к деятельности.

Отражая динамику потребностей, личность регулирует свое поведение - увеличивает или снижает активность. Но побудителем деятельности является не сама потребность, а предмет, удовлетворяющий ее. Этот предмет, материальный или идеальный, называется мотивом деятельности.

Необходимо обратить внимание на то, что любая деятельность является полимотивированной, т.е. регулируется не одним, а несколькими мотивами, которые по своему значению для личности не равнозначны. А.Н. Леонтьев [121] говорит об иерархии мотивов и выделяет понятие смыслообразующего мотива и мотива-стимула. В этой связи важно отметить, что определение смыслообразующего мотива для различных видов деятельности и в связи с телеологией различных прагматически-ориентированных методов представляет собой сложную и первостепенную задачу авторов перспективных дидактических концепций и систем [229].

Когда речь шла об иерархии мотивов, о выделении основных групп мотивов, в советской психологии применялось понятие “структура мотивации”. Выделялись, в частности, мотивы, заложенные в самой учебной деятельности (мотивация содержанием, мотивация процессом) и мотивы, связанные с косвенным продуктом учения [129].

В работах В.Г. Асеева [11] присутствуют два определения структуры мотивации. В более широком контексте она характеризуется двумя составляющими ее компонентами - содержательным и процессуальным. В более узком - ее составляют потребность в деятельности и внешний по отношению к деятельности мотив, который определяет конкретную целевую установку. Контрастивное единство этих двух составляющих является движущей силой всякой конкретной деятельности [62].

Создание мотивационного компонента деятельности означает установление такого отношения формируемого действия к значимой деятельности субъекта, чтобы

от ее мотива была придана необходимая функция побуждения цели формируемого действия [123; 174]. Задачей исследователей является реализация данного положения, т.е. определение того, каковы пути и способы установления данной связи, установление реального процесса создания мотивационного компонента деятельности. Мы рассмотрим феномен создания и поддержания мотивационного компонента иноязычной учебной деятельности, в том числе речевой.

Немотивированное обучение речевой деятельности на иностранном языке лишает это обучение психологического содержания, т.к. превращается в обучение форме ради формы [71]. При этом, как и следует ожидать, мотивационный компонент не носит положительного характера.

По нашему мнению, при обучении иностранному языку в вузе формирование ценностных ориентаций следует рассматривать как взаимосвязанный процесс выбора личностью учащегося приоритетов для удовлетворения своих профессиональных потребностей и формирования личностно-ценностных качеств, чем и является иноязычная профессиональная компетентность, обеспечивающая профессиональную жизнедеятельность.

Теперь необходимо определить первоисходный термин “мотивация”, без которого невозможно дальнейшее рассмотрение основного вопроса данного параграфа.

Термин “мотивация” используется в двух значениях: в узком смысле - мотивация конкретных действий речевого проявления; в широком смысле - мотивация, определяющая все поведение в целом.

В обучении иноязычной речи необходимо и то, и другое [152]. Известно, как сильно мотивация (побуждения, стремления, личное отношение к деятельности) влияет на процесс обучения: конкретная цель заставляет выполнять даже наименее интересные упражнения. Доказано, что без подобной мотивации учебная деятельность не будет продуктивной: студенты не захотят заниматься иностранным языком [75]. Поэтому многие методисты настойчиво рекомендуют прививать

интерес к изучению языков, в частности посредством внеклассных форм организации учебного процесса [90].

Не отрицая важность этого направления педагогического поиска, необходимо помнить, что в основе мотивации лежит потребность, которую многие считают решающим фактором поведения человека. Причем потребности не ограничиваются витальными, но включают, также, интеллектуальные, эстетические, моральные [212]. Эти потребности удовлетворяются двояко: непосредственно и опосредованно. Во втором случае действие создает средство для приобретения предмета потребности. Так, можно изучать иностранный язык, чтобы получить желаемую должность в определенной организации, читать литературу в оригинале, почерпнуть максимум информации во время туристической поездки и т.д.

Можно считать, что у большинства обучающихся нет непосредственной осознанной потребности в иностранном языке (см. данные исследования мотивации студентов МГАУ, представленные в параграфе 3.3). Но, учитывая характер потребности человека, можно, видимо, такую потребность вызывать: ведь человек осознает свое отношение к миру в виде интересов, желаний, стремлений, целей, убеждений, склонностей.

Кроме того, в распоряжении педагогов есть одна резервная возможность повышения мотивации к учению. Известно, что мотивация зависит от условий организации деятельности, которые, выступая в форме стимулов, могут активизировать и побуждения в целом. Определяя три типа мотивации, П.М. Якобсон [236] в качестве третьего типа называет мотивацию, заложенную в самом процессе деятельности, когда учиться побуждает сам процесс приобретения знаний, навыков и умений. В случае преподавания иностранного языка, это - специальные упражнения, их характер и организация. Правомерно предположить, что, создавая определенные условия при организации учебной деятельности, мы могли бы положительно воздействовать на силу мотивации.

Данное предположение опирается на теорию А.Н. Леонтьева о мотивах “только осознаваемых” и мотивах “реально действующих” [123]. Сначала учащийся

выполняет упражнения, т.к. процесс их выполнения мотивирован внешними силами (его стимулируют, ставят цель, принуждают и др.). Но в случае успеха, у него возникает внутренний интерес к процессу с ориентацией на результат, а, следовательно, и интерес ко всем видам учебной деятельности данного направления.

Дидактическая задача, таким образом, сводиться к подготовке упражнений по иностранному языку, процесс выполнения которых будет интересен и полезен студентам.

Необходимо установить, что же может выступать в качестве мотива иноязычной учебной деятельности студентов технического вуза.

Прежде всего, необходимо определить содержание термина “мотив деятельности”.

В научно-педагогической и психологической литературе мотив определяют по-разному. Так, Д.А. Кикнадзе [240] считает, что это ”обоснование решения удовлетворить или не удовлетворить какую-то потребность в данной субъективной и объективной среде”. Автор называет мотив результатом борьбы потребностей, противопоставления субъективных и объективных сторон мотивации: мотив порождается той потребностью, которая в конкретной ситуации является объективно или субъективно наиболее ценной.

П.М. Якобсон [236] характеризует мотив иначе: это цели, возникающие перед человеком, имеющие достаточно значимый для него характер, цели, порождаемые желаниями и устремлениями, которые превратились для человека в побуждения к деятельности, и тем самым приобрели качество мотивов.

Но мы отдаем предпочтение определению мотива, данному А.Н. Леонтьевым [122]: “Мотив - это объект, который отвечает той или иной потребности и, в той или иной форме отражаясь субъектом, направляет его деятельность”.

Таким образом, мы вновь пришли к необходимости создания потребности к учебной деятельности. В обучении иноязычной речи такая потребность может быть создана в основном опосредовано.

Поскольку речевая деятельность не исчерпывает собой всю деятельность человека, а входит в нее компонентом [123], то вопрос о создании условий для появления потребности, а значит и системы мотивов, не может рассматриваться без связи речевой деятельности с деятельностью в целом. Любая конкретная потребность может возникнуть естественно только в определенной ситуации, сложившейся в процессе всей актуальной деятельности. Здесь возникает чрезвычайно интересная и важная с точки зрения лингводидактики проблема соотношения речевой ситуации и контекста деятельности человека.

Каковы же инструменты, задействуя которые педагог может повышать уровень мотивированности студентов к учебному труду в рамках занятий по иностранному языку? Для ответа на этот принципиально важный вопрос лингводидактики мы должны сначала установить способы и условия специального психологического воздействия на личность обучаемого, нацеленного на решение данной проблемы.

Принимая во внимание положение о личности как об иерархии мотивов, мы можем говорить о качественном изменении личности обучаемого через педагогическую коррекцию мотивационной сферы. Оптимальное повышение относительной силы мотивации и уровня притязаний в интересующей нас сфере может быть достигнуто посредством введения в практику обучения предмету дополнительного компонента психологического воздействия, ориентированного на акцентуацию некоторых видов потребностей личности.

Традиционно выделяют такие способы социально-психологического - и, в частности, педагогического - воздействия, как заражение, внушение, подражание и убеждение [151]. Все эти механизмы могут применяться, в том числе, и для создания положительной мотивации студентов к освоению иноязычного материала.

Заражение и подражание, более задействованные на уровне низших психических функций, могут влиять непосредственно лишь на поведение человека; они зачастую носят ситуативный характер. Убеждение и внушение, имеющие обширную сферу проявления в различных социальных процессах, превалируют там,



где осуществляется межличностное взаимодействие, реализуемое преимущественно по вербальным каналам обмена информацией [19]. Знание особенностей проявления данных способов психологического воздействия позволяет управлять процессом взаимодействия, что особенно значимо в ходе осуществления педагогического процесса.

По сравнению с другими проблемами, изучающимися социальной психологией, проблема убеждающего и внушающего воздействия еще мало изучена. Особенности внушения рассматривались в основном в аспекте нахождения различных связей с личностными чертами обучаемого, с его внушаемостью, а также в плане возможностей использования различных суггестивных методик в процессе обучения [202; 227].

Что касается специальных условий, здесь специалисты [100] выделяют рядоположенно создание и поддержание познавательного интереса учащихся, положительного эмоционального фона, личной заинтересованности студентов в процессе и результате обучения, организацию внимания и целевую ориентацию учащихся. Нам представляется, что не имеет смысла останавливаться на каждом из этих условий отдельно; логичнее и справедливее будет рассмотреть их во взаимосвязи.

На основании вышеизложенного нами была выдвинута гипотеза о том, что мотивация студентов к осуществлению основной и дополнительной учебной деятельности может управляться посредством трех эмоционально-действенных способов: опрессивном, прямой и естественной (косвенной) мотивации. Эти уровни могут быть представлены в соответствии с логической схемой “внешнее воздействие - реакция личности” (Табл. 5).

В случае если преподаватель прибегает к осуществлению мотивации способом опрессии, личность учащегося испытывает на себе действие его агрессии, и деятельность студента характеризуется либо полной добровольной зависимостью от личности педагога, либо подавляемым извне протестом, ведущим к ее вынужденной конформности. В этом случае продуктивность деятельности, в общем случае,

недопустимо мала, и требуется осуществление постоянного контроля за выполнением учебных действий.

Таблица 5.

**Эмоционально-действенные способы управления мотивацией студентов к учебной деятельности”**

<i>Способ управления</i>	<i>Действия преподавателя, направленные на студентов</i>	<i>Ожидаемая реакция студентов, выражающаяся в отношении к деятельности</i>
<i>Опрес-сивный</i>	Создает психологические, педагогические и социальные условия, приводящие к необходимости выполнения студентами учебных требований, осуществляет постоянный жесткий контроль за их деятельностью	Вынуждены выполнять организационно-педагогические требования преподавателя, т.е. попадают в полную добровольную зависимость от личности педагога, проявляя конформность и/или подавляемый извне протест
<i>Прямая мотивация</i>	Убеждает студентов в необходимости учебно-познавательной деятельности, осуществляет общий контроль и коррекцию деятельности учащихся, не воздействуя деструктивно на их личность	Осознают необходимость выполнения учебных действий; они мотивированы извне (их стимулируют, ставят цель и пр.), но в случае успеха у них возникает внутренний интерес к учебной деятельности и ориентация на результат
<i>Естествен-ная (косвенная) мотивация</i>	Заражает основной идеей деятельности; вовлекает студентов в партнерскую, обоюдоинтересную деятельность; нет необходимости жесткого контроля, преподаватель только корректирует деятельность студентов	Готовы к тесному взаимодействию с преподавателем для выполнения осознанно актуальной деятельности, самоактивизированы, стремятся к самореализации своего потенциала; личность интегрируется в процесс осуществления общегрупповой учебной деятельности

При применении прямой мотивации преподаватель проводит общий контроль и коррекцию деятельности учащихся, не воздействуя деструктивно на личность учащегося. Преимуществом же естественного (косвенного) способа является отсутствие необходимости осуществления преподавателем контроля; педагог только корректирует деятельность студентов. Однако при этом способе мотивации значительно усложняются этапы планирования и проектирования педагогического процесса.

Наиболее эффективная мотивация происходит через вовлечение в совместную деятельность, причем так, чтобы учащийся “растворился” в процессе осуществления этой деятельности, при условии достаточно полной ее интериоризации. Кроме того, учащийся должен быть заинтересован в успешности и законченности подобной деятельности. Главным мотивирующим фактором можно считать стремление к самореализации потенциала личности, к нахождению своего места в структуре общества, хотя бы и в масштабах малой сферы деятельности.

Заинтересованность каждого обучаемого в процессе и результате обучения иностранному языку в вузе может быть обеспечена двояко: посредством оперирования содержательным компонентом педагогического процесса (контекстуальными вариациями содержания обучения), и прагматическим ориентированием учащихся на перспективный результат обучения в вузе - нахождение на рынке труда такого места, критериальные характеристики которого отвечали бы специфическим требованиям и ожиданиям индивида.

Не менее важно обеспечить благоприятный эмоциональный фон учебного занятия. Здесь требуется особенно подчеркнуть значимость такого мотивирующего фактора, каким является внутригрупповая конкуренция. Влияние этого фактора на процесс и результативность обучения неоднократно исследовалось и описано в литературе [84; 105; 157; 240]. В данном случае мы считаем нужным лишь заметить, что подобная конкуренция в ее оптимально-адекватных формах может выступать в роли мощного инструмента мотивации личности, включенной в процесс обучения. Если же конкуренция принимает гиперформы, или, например, были нарушены

требования к соблюдению принципов формирования учебной группы [105; 106] может произойти негативная деформация эмоциональной сферы личности обучаемого и нарушение механизмов субъективности [157]; а это неминуемо приведет к резкому снижению мотивации к интересующему нас виду учебного труда.

Из всех видов потребности, выделенных Маслоу, мы считаем самыми важными направлениями нашего научно-практического поиска стимулирование и разрешение потребностей в самоуважении и самоактуализации. Для самоуважения необходимо удовлетворить ряд этапных потребностей - достижения, признания, одобрения, - в то время как самоактуализация подразумевает реализацию осознаваемого потенциала личности.

В практике преподавания иностранных языков в МГАУ мы применяем, в частности, уже зарекомендовавшие себя в области лингводидактики психологические приемы “погоня за лидером” и “ориентация на оценку”. Данные приемы влияют на повышение мотива достижения и уровня притязаний, т.е. уровня трудности выбираемых объектом целей. Ориентация на “академических лидеров”, лучших студентов группы стимулирует такую тенденцию мотива достижения, как надежда учащихся на успех. При определенных психологических условиях в учебном коллективе мы можем достичь также определенного понижения личностной значимости тенденции избегания неудач.

Прием “ориентации на оценку” оказывает комплексное воздействие на личность учащихся. Студенты оценивают свои силы, соизмеряют свой потенциал с учебными требованиями, предъявляемыми преподавателем и выбирают оптимальный путь достижения внутренне - (самостоятельно) или внешне - (в результате мотивирующего воздействия со стороны педагога или некоего третьего лица) поставленной цели.

При реализации этих двух приемов на первый план выходит вопрос о личности преподавателя - его профессиональных и личностных качествах. Именно в его руках находятся условные рычаги управления учебно-воспитательным процессом, от него

зависит организация познавательной деятельности студентов и, во многом, регулирование психологического климата в учебном коллективе. Мы убеждены, что только полный контроль за осуществлением педагогического процесса, обеспеченный, в том числе, и характеристиками личности педагога, позволяет добиться требуемого уровня результативности обучения предмету. Этот фактор накладывает определенные ограничения на реализацию принципа активной роли личности учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Но контроль этот должен быть основан на гуманистических принципах и взаимном уважении всех педагогов и учащихся. При этом нельзя забывать о необходимости сохранения формальной дистанции между обучающим и обучаемым, гарантирующей поддержание “рабочей” эмоциональной напряженности на занятиях по предмету.

Полезным с точки зрения методики преподавания иностранных языков в вузе мы считаем прием “непосредственной мотивации”. Для его реализации мы можем включать в перспективные дидактические комплексы, специально составленные или подобранные тексты об общественной значимости будущей профессии, важности владения иностранным языком для получения престижной работы по специальности, получения новейшей технической информации, доступной только на иностранном языке, и пр. Более того, студентам можно рекомендовать самостоятельно находить подобные дополнительные материалы для проведения “политинформаций” в рамках метода взаимного обучения (см. параграф 3.1) и, конечно, поощрять их в этом.

Нами также была выдвинута гипотеза о влиянии на результативность иноязычной подготовки в вузе таких специфических инструментов (факторов) мотивации, как психолого-педагогические, административно-педагогические и экономические. Актуальность и теоретическая валидность постановки данной научной проблемы обусловлена современными социальными и педагогическими реалиями: ощутимым изменением системы общественных отношений, структуры иерархии ценностей и форм коллективного и индивидуального сознания, в том числе все более ощутимое влияние феномена прагматизации всех областей жизни личности и общества.

Под психолого-педагогическими инструментами мы подразумеваем вновь сформированный комплекс специально отобранных приемов повышения уровня мотивированности, описание ряда элементов которого будет продолжено в и третьей главе (параграфе 3.1) диссертационной работы. Характеристику степени значимости отдельных компонентов комплекса можно встретить в психологических и педагогических источниках.

Недостаточно исследованным до настоящего времени оставалось влияние административно-педагогических и экономических факторов мотивации. Говоря об этих инструментах, мы имеем в виду индивидуально ориентированное воспитательное воздействие (оппрессивное и позитивно-стимулирующее) руководства учебного заведения и третьих лиц на конкретного студента. Среди таких факторов мы можем назвать угрозу отчисления из университета, снижения размера стипендии, введения частичной компенсации расходов государства или родителей на обучение, поощрение билетами на посещение студенческих культурно-массовых мероприятий, выдвижение на именные стипендии, повышение родителями или работодателем ежемесячного денежного содержания и пр.

В этой связи интересно отметить взаимопересечение воздействия административно-педагогических и экономических инструментов с приемом “ориентации на оценку”. Одним из стимулов подобной ориентации может служить желание получить некоторое поощрение за более высокие результаты итоговой или промежуточной аттестации.

Мы предполагаем, что между выделенными нами мотивирующими факторами (инструментами) и результативностью обучения иностранному языку в инженерном вузе должна существовать положительная корреляция. Предполагая это, мы исходим из анализа тенденций развития современного российского общества и положения в нем отдельной личности.

Принимая во внимание выявленные специалистами Центра социологии образования РАО и зарубежными исследователями полифакторные изменения в структуре личности современного среднестатистического российского учащегося,

связанные с переходом социума к рыночной модели организации экономики [59; 172; 189; 190; 221], мы выдвигаем предположение о том, что в шкале личностных ценностей сегодня возросла относительная значимость потенциальной угрозы разрушения целостности личности.

Среди таких вероятностных деструктивных факторов можно выделить угрозу самооценке через негативное изменение отношения людей, мнение которых важно для индивида; понижение иерархического авторитета в коллективе; деформация самоидентификации в связи с ограничением свободы выбора направления и способов деятельности и др. Перечисленные факторы представляются особенно значимыми, если учесть особенности этапа психоэмоционального развития, на котором находятся охваченные нашим педагогическим воздействием учащиеся. Как показали исследования Д.Б. Эльконина и Э.Х. Эриксона, в интересующий нас период (от 18 до 20 лет) наблюдается кризис, связанный с изменением ведущего типа деятельности (переходом от предметной к коммуникативной) и самоидентификацией личности, в частности, ее социальной роли.

В указанном возрасте молодые люди переживают значительный пик мотива достижения, поэтому при проектировании дидактических технологий важно акцентировать внимание на одобрении действенных успехов учащихся, стимулировании их инициативы, одобрении даже самых малых успехов. Мы склонны рассматривать этот возраст как наиболее оптимальный для мотивации процесса образования личности будущего специалиста. Необходимо устранить присущее учащимся данной возрастной группы предчувствие неудачи в жизни, По-возможности, внести вклад в повышение их самооценки.

По данным психодиагностических исследований, проведенных специалистами Департамента образования Северного административного округа г. Москвы, в шкале ценностей выпускников средних учебных заведений очень высок рейтинг материального благополучия и успешности профессиональной реализации. Однако и этому следует уделить особое внимание при разработке педагогических комплексов, в большинстве случаев учащиеся заявляли, что считают достижение

этих ценностей идеальным и невозможным. Кроме того, исследованием был выявлен неудовлетворительный (крайне низкий) уровень мотивации потенциальных студентов высшей школы к профессиональному развитию.

Для разрешения выявленного противоречия требуется проведение в средних и высших учебных заведениях специальных тренингов креативности и развития способностей; возможно, также, включение соответствующе целенаправленных оптимальных элементов в различные формы обучения и воспитания.

Таким образом, специальные мотивирующие факторы могут рассматриваться в качестве эффективных инструментов повышения результативности обучения в вузе. Кроме того, наша гипотеза показала новые аспекты приложения психологических теорий (в частности, теории деятельности) к практике обучения студентов определенной возрастной группы иностранным языкам.

Исследования мотивации учения посвящены в основном анализу изменений, происходящих в иерархии мотивов студента в результате комплексного педагогического воздействия. Они определяются при помощи диагностики до и после обучения. Методику и результаты подобных исследований мы приведем в параграфе 3.3 данной работы. Особое внимание будет обращено на первые в своем роде исследования степени влияния перспективного комплекса психолого-педагогических, административно-педагогических и экономических факторов (инструментов) на результативность профессиональной подготовки в области иностранных языков в агроинженерном вузе.

В следующей главе диссертационной работы мы представим методику и результаты исследования результативности применения данного дидактического аппарата и эффективности предложенных нами мер для повышения мотивации студентов к учению в рамках обучающего эксперимента, проводимого в период с 1998 по 2003 год на базе четырех факультетов Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина.

## **Выводы по второй главе**



1) При разработке научных основ профессионально-ориентированного обучения следует учитывать особенности контингента обучаемых - психофизиологические (мышление, память, внимание) и психолингвистические (иностраный опыт обучаемого, мотивация к интериоризации и воспроизведению лингвистических массивов и так далее).

2) Формирование профессиональной готовности студентов осуществляется в процессе поэтапного обучения с учетом ее исходного уровня, конкретных целей для каждого этапа, а также педагогических средств, условий и модели конечного результата.

3) При формировании содержания и методики иностранной подготовки в техническом (неязыковом) вузе следует ориентироваться на уровень профессиональной коммуникативной достаточности.

4) Высокая эффективность процесса формирования компетентности специалистов-инженеров в области иностранных языков достигается разделением подготовки на два этапа - коррекционной систематизации и профессионализации: на первом этапе иностранная подготовка направлена в основном на решение общеобразовательных задач (в качестве апикального компонента содержания лингвистической подготовки), а на втором – в основном на решение специальных профессиональных задач (в качестве имплицитного компонента содержания иностранной подготовки).

5) Профессионально ориентированная подготовка по иностранному языку в техническом вузе нацелена на активную коммуникативность и ее содержание зависит от специфики осваиваемой студентами профессии, психолингвистических характеристик и личностных ориентаций учащихся.

6) Обобщенной конечной целью формирования иностранной компетентности в вузе предложено считать подготовку к рецепции и трансформации диалогических и монологических устных и письменных знаковых продуктов в рамках профессиональных, общественно–политических, научно–технических и

повседневных тем, что в полной мере соответствует минимальному уровню коммуникативной достаточности.

7) Исходя из требований к уровню профессиональной подготовки выпускников агроинженерных вузов, сформулирован кластер имплицитных профессионально значимых коммуникативных умений, представленный в экспериментальной рабочей программе по дисциплине «Иностранный язык (английский)».

8) Эмпирически установлено, что принцип активной роли личности учащегося в процессе обучения не должен применяться на первом этапе формирования иноязычной компетентности, т.е. на этапе коррекционной систематизации.

9) Существующая сегодня прагмалингвистическая и психолингвистическая методологическая основа иноязычной подготовки студентов технических вузов достаточно хорошо разработана и может быть использована – с учетом корректив для удовлетворения специфических потребностей современного рынка труда – для создания дидактического комплекса для профессионально ориентированной иноязычной подготовки в агроинженерном университете.

10) Психолого-педагогической основой профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам можно считать коммуникативный системно-деятельностный подход, реализуемый посредством создания управляемых взаимоотношений в системе “преподаватель - коллектив - учащийся” на базе теории деятельностного опосредования, раскрытия креативного потенциала личности обучаемого, организации в рамках теории деятельности и психологии общения управляемого речевого общения в квазипрофессиональной учебной деятельности.

11) Основу проектирования перспективного лингводидактического комплекса для совершенствования процесса формирования иноязычной компетентности инженеров должны составлять интенсивные дидактические технологии, включающие иллюстративные, имитационные, практические и ситуационный

методы обучения, методы проблемного обучения иностранным языкам, стимулирования и мотивации к УПД.

Формирование ценностных ориентаций следует рассматривать как взаимосвязанный процесс выбора личностью учащегося приоритетов для удовлетворения своих профессиональных потребностей и формирования личностно-ценностных качеств, чем и является профессиональная иноязычная компетентность. Мотивация студентов к осуществлению основной и дополнительной учебной деятельности может управляться посредством трех эмоционально-действенных способов: опрессивного, прямого и естественного (косвенного).

### **ГЛАВА 3. Методика и результаты исследований эффективности профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерного вуза**

#### **3.1 Лингводидактический комплекс для формирования кластера профессиональных иноязычных коммуникативных умений**

В основу составления дидактического комплекса для обучения студентов агроинженерного университета иностранному языку мы положили следующий общенаучный принцип. Если метод, применяемый в практике, хорош, но требуемого результата обучения мы не достигаем, значит, выбор метода неверен. Из этого положения вытекает частнопедагогическое следствие: необходимо пересмотреть методологию обучения иностранным языкам в инженерных вузах, опираясь не на общефилологический, а на профессионально-прагматический подход и тщательный целевой отбор лингводидактических методов. Методологической основой формирования перспективного дидактического комплекса служат положения предыдущих параграфов первой и второй главы данной работы.

В Программе по иностранным языкам для неязыковых вузов [166] в качестве инструментальных задач курса определены, в частности, следующие: 1) аудирование речи делового, профессионального и повседневного содержания; 2) профессионально адекватная работа с текстовыми материалами; 3) сформированные умения ведения переговоров, презентаций и бесед по тематике, освещаемой в рамках курса; 4) устный и письменный перевод, написание рефератов, аннотаций и эссе в пределах изучаемых тем.

Для формирования перспективного курса, прежде всего, необходимо определить подходы к отбору содержания обучения иностранному языку с ориентацией на требования современного рынка труда. При этом мы полагаем важными следующие исходные положения.

Прежде всего, необходимо учитывать, что студенты уже в определенной степени владеют иностранным языком, поэтому нет необходимости в доведении грамматических и произносительных умений и навыков до абсолюта: требования рынка труда допускают коммуникативные ошибки до тех пор, пока возможно продуктивное общение, т.е. взаимное понимание вербализованной информации в процессе профессиональной интеракции [85]. В документах Европейского Союза отмечается, что акцент в иноязычной подготовке должен быть сделан не на формальное изучение грамматической структуры и литературных произведений, а на приобретение знаний, подходов и практических навыков, необходимых для общения в реальных жизненных ситуациях [249]. Понимание этого позволяет высвободить определенное количество учебного времени на более значимые виды языковой тренировки (обучения).

К тому же мы можем предполагать дальнейшее совершенствование иноязычных умений в предстоящей профессиональной деятельности выпускника - обучение на рабочем месте считается одной из ведущих прогрессивных форм обучения - и через свободно мотивированное самообразование и самоподготовку. В этом контексте нашей задачей становится формирование серьезного базиса, которого было бы достаточно для начала работы в профильной организации.

Во-вторых, принципиально важно уделить особое внимание подязыку специальности, т.е. профессионально-ориентированному лексико-терминологическому аспекту обучения, и развитию письменных и устных коммуникативных умений, не забывая при этом об изучении повседневной лексики и ревизии аппликации грамматических феноменов.

В-третьих, как уже указывалось в параграфе 1.2, при формировании содержания подготовки инженеров в области иностранных языков необходимо учитывать иерархию его функций, в номенклатуру которых входят: мотивирующе-ориентирующая, общепрофессионализирующая, когнитивно-развивающая, действенно-формирующая, специализирующая,

информационная, аналитическая, антиципирующая и систематизирующая. Для этого, в частности, необходимо должна присутствовать тесная межпредметная координация технических дисциплин, составляющих основу специализации данной группы студентов, с преподаванием иностранного языка.

Кроме того, лингводидактическая технология должна быть сориентирована на формирование профессиональной готовности (включающей коммуникативную компетентность, профессионально-лексическую (вокабулярно-терминологическую) компетентность, мотивированность к профессиональной деятельности на иностранном языке и профессиональную технико-технологическую компетентность), которая в свою очередь выступит в качестве новообразования в результате апробации нашей теоретической концепции.

Теперь, после определения критериев отбора содержания, мы должны установить дидактическую периодизацию (этапы) обучения будущих инженеров иностранному языку.

Установив систему (иерархию и рядоположенность) функций содержания обучения (см. параграф 1.2), мы можем предложить логическую последовательность отбора и обоснования этапов иноязычной подготовки специалистов - их ступенчатую корреляцию, исходя из положения о том, что функции содержания в значительной степени определяют этапы (ступени) обучения.

В Программе по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей [166] определены следующие этапы: общенаучный, общепрофессиональный и узкопрофессиональный. Некоторые авторы предлагают осуществлять подготовку по таким уровням готовности, как общеобразовательный, ориентированно-профессиональный и общепрофессиональный [181].

Однако в этих концепциях не учитывались крайне ограниченные сроки иноязычной подготовки инженеров в неязыковых вузах, которые составляют

140-160 часов аудиторных и не более 450-600 часов внеаудиторных занятий. Исходя из анализа процесса формирования иноязычной компетентности будущих инженеров, его развивающих и формирующих готовность к профессиональной деятельности специалиста функций и концепции поэтапного формирования умственных действий, изложенной в трудах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Е.И. Пассова, Н.Ф. Талызиной и др. [51; 152; 201; 213], мы предположили в параграфе 2.1 данной работы, что эффективность иноязычной подготовки инженеров возможно повысить посредством разделения последней на два этапа - коррекционной систематизации и профессионализации, - по 70-80 часов аудиторной работы каждый. Расчет количества часов дополнительной работы студентов (в том числе и дополнительных часов аудиторной работы под руководством преподавателя) должен вестись на основании соотношения 1:3 (1:4) исходя из общей продолжительности аудиторных занятий.

На этапе коррекционной систематизации происходит лингвистическая реабилитация студентов, не изучавших иностранный язык ранее или имеющих значительные пробелы в иноязычных знаниях и умениях, не позволяющие приступить к полноценному профессионально-направленному изучению иностранного языка; как показывает практика преподавания в агроинженерном университете, в коррекции и реабилитации нуждается до 90% поступающих на курс студентов. Здесь целесообразно использовать традиционные учебные пособия, отвечающие требованиям данного этапа; в нашем случае - учебник английского языка для сельскохозяйственных и лесотехнических вузов под редакцией профессора И.З. Новоселовой.

Этап профессионализации подразумевает формирование требуемого современным рынком труда иноязычного компонента профессиональной готовности специалиста-инженера к выполнению ряда заданных функций, т.е. профессионально достаточной иноязычной компетентности. На этом этапе мы предлагаем использовать сформированный нами комплект учебных пособий, подробное описание которого будет дано ниже.

В связи с проблемой периодизации подготовки в области иностранного языка необходимо обратить внимание на проблему распределения и акцентирования реализации отдельных функций содержания образования. На этапе коррекционной систематизации мы рекомендуем активнее реализовывать мотивирующе-ориентирующую, когнитивно-развивающую, общепрофессионализирующую, действенно-формирующую и информационную функции. Процесс формирования содержания этапа профессионализации характеризуется активным воплощением таких функций как: аналитическая, специализирующая (в частности, лексикологическая), антиципирующая и систематизирующая. Но подобная дифференциация должна, конечно, носить флуктуационный характер, т.е. при отборе и организации содержания подготовки на обоих этапах надлежит учитывать всю номенклатуру его функций.

Следующим значимым вопросом методики обучения иностранным языкам, который обязателен для рассмотрения, - критерии формирования студенческих групп. Каждый раз при комплектовании учебных групп решается, каким должен быть ее качественный и количественный состав.

Основополагающим является тезис о том, что людей, неспособных овладеть иноязычными умениями, нет, за исключением случаев клинической патологии. Если человек говорит на родном языке, то нет никаких оснований считать, что он не сможет овладеть иностранным языком. Другой вопрос - какие для этого ему понадобятся психофизиологические затраты и сроки. Они оказываются не одинаковыми для разных людей и зависят от индивидуальных особенностей учащихся, проявляются в стиле работы каждого с языковым материалом, в особенностях общения с партнерами по группе, в возможностях памяти и внимания, свойствах нервной системы. В неправильно, без учета индивидуальных особенностей обучаемых, скомплектованном коллективе эффект обучения снижается, а преподавателю приходится в ходе занятия отвлекаться, тратить силы и время на решение “стихийно” возникающих дополнительных проблем. Поэтому группы надо не



набирать, а целенаправленно формировать из людей, которые в процессе обучения не мешали бы, а помогали друг другу.

На этапе комплектования учебной группы специалистам-психологам и специалистам-педагогам рекомендуется проводить предварительное (входное) тестирование для выявления исходного психолингвистического уровня каждого учащегося. Возможно, также, задействовать ряд дополнительных методов исследования (анкетирование, беседа, наблюдение и прочие).

По мнению Г.А. Китайгородской, исходящей из экспериментальных данных Л.А. Карпенко [84], формирование группы для обучения иностранным языкам должно вестись с учетом принципа однородности по языковым и психологическим показателям.

Однородность в языковом плане относится к уровню исходных знаний (в частности, речевых умений) кандидатов, которые по этому признаку делятся на три подгруппы. В первую подгруппу входят те, кто абсолютно не знаком с данным языком. Во вторую - обладающие некоторой суммой языковых знаний (умеют читать, переводить). В третью подгруппу входят кандидаты, которые в состоянии более или менее адекватно и результативно выразить свою мысль на иностранном языке.

Однородность в психологическом плане относится, прежде всего, к степени выраженности мотива научения. Сам мотив может быть содержательно разным, но степень его выраженности (мотивация) должна быть обязательно высокой, иначе трудно ожидать эффективной работы и, в результате, успешности учения. Важна также однородность на уровне готовности к групповому сотрудничеству [3]. Эта готовность обязательно должна быть достаточно высокой, поскольку целый ряд методов опирается на постоянную групповую работу, и недостаточная активность одного учащегося резко снижает активность его партнеров по парной или коллективной работе, что приводит к диалогической скованности и практически полному отсутствию взаимного обучения [104]. В соответствии с концепцией неадаптивности, разработанной В.А. Петровским [157], мы также должны

полностью предотвратить возможность ошибочного включения в учебную группу студентов, полностью неспособных к взаимодействию в рамках учебного коллектива.

Однако мы полагаем, что принцип языковой и психологической однородности не отвечает одному из важнейших критериев диалектики, лежащему в основе теории Гегеля и Энгельса о развитии любой системы [235], - критерию внутреннего противоречия. Приложение диалектического метода к психологии мышления и деятельности категорично обосновано Л.С. Выготским [36] и Г.С. Костюком [240]. Это дает нам основание считать, что педагоги - как ученые-теоретики, так и исследователи-практики - должны включать элементы внутреннего критериального противоречия во все дидактические технологии. В равной степени это можно отнести и к проблеме определения подходов и формирования учебных групп.

Исходя из данного тезиса, мы предлагаем рассматривать в качестве основного принцип дополнительности, подразумевающий комплектование смешанных - в психологическом плане - групп. При этом допускается комплектование учебной группы из тех, кто совершенно незнаком с изучаемым языком, и тех, кто имеет о нем некоторое представление (первая и вторая подгруппы), или группу из людей с ограниченными знаниями языка, и тех, кто может совершать коммуникативные акты на данном языке. Во время организованных таким образом учебных занятий студенты, мало знакомые с языком, как правило, начинают чувствовать свою “несостоятельность”, резко снижается уровень их самооценки и притязаний, учащиеся испытывают состояние фрустрации и общего дискомфорта. Все это приводит к нарушению баланса внутригрупповых отношений, что наносит вред результативности обучения. Опыт показывает, что в таких группах могут возникать крайне нежелательные психологические последствия в результате резкой дифференциации обучаемых по успешности иноязычной деятельности.

Одной из важнейших характеристик учебной группы считается ее количественный состав. Китайгородская [84] считает оптимальным объемом

группы 10-12 человек. Однако результаты психолого-педагогических исследований успешности обучения иностранным языкам студентов агроинженерного университета, проводимых нами в течение семи семестров (с 1997 по 2003 г.), позволяют нам сделать вывод о том, что наиболее благоприятные психологические условия наблюдаются в группах, в состав которых входят 6-8 учащихся. Изначально мы исходили из ряда нижеследующих положений.

Как показала практика, в учебной языковой ситуации наиболее эффективным является диалогическое общение и взаимодействие при работе в парах в рамках малой группы. При этом установлено, что пары должны быть комбинативными, то есть включать разных по коммуникативному потенциалу и активности учащихся. Кроме того, одним из возможных дидактических приемов может быть перегруппировка пар, своеобразный “обмен партнерами”; это позволяет проводить квазиестественную коммуникативную тренировку, взаимодействие с “новым” человеком, типичное для повседневного общения.

Включенное наблюдение позволило нам заключить: в группе не должно быть более 4-х пар. При большем количестве партнеров падает темп учебного процесса, уменьшается интерес студентов к материалу, понижается требуемое эмоциональное напряжение, вследствие чего результаты обучения заметно ухудшаются. В то же время, присутствие в группе менее 6 человек не дает возможности реализовать принцип дополнительности и вариативности в коммуникации.

Вышесказанное может быть представлено в теоретико-формульной виде:

$$N_{гр} = K \times (A_i + B_i),$$

где  $N_{гр}$  - численность учебной группы;  $K$  - количественный показатель пар ( $K_{опт} = 3...4$ );  $A_i$  - учащиеся с высоким уровнем коммуникативной активности;  $B_i$  - учащиеся с низким уровнем коммуникативной активности.

Дополнительность в психологическом плане относится к индивидуальным особенностям основных свойств нервной системы обучаемых. Желательно, чтобы в одну учебную группу по показателю подвижности-инертности нервной системы попадали люди подвижные и уравновешенные или уравновешенные и инертные. Это позволяет преподавателю выбрать определенный темп ведения занятия. Нежелательно, чтобы в одну группу распределялись подвижные и инертные в своих крайних проявлениях, поскольку в учебном процессе они нередко провоцируют антипатию друг друга.

Показатель силы-чувствительности нервной системы не играет решающей роли при комплектовании группы. Сила нервной системы связана со способностью выдерживать большие нагрузки и позволяет прогнозировать уровень активности, восприимчивости, работоспособности во время занятий. Однако совершенно не обязательно обладать сильной нервной системой, даже чтобы обучаться по интенсивному методу. Известно, что и при слабом типе нервной системы учащиеся, как правило, находят способ уравновесить себя с окружающей средой и работают достаточно эффективно.

Подводя итог сказанному, мы считаем важным еще раз подчеркнуть значимость проблемы формирования учебных групп, а также психолингвистических характеристик для лингводидактической практики.

Теперь перейдем к рассмотрению основных наиболее эффективных методов и дидактических приемов, разработанных нами для обучения будущих специалистов иностранным языкам в агроинженерном университете.

В МГАУ мы внедрили в практику обучения ряд передовых и сравнительно универсальных методов, разработанных и научно обоснованных нами [104].

В параграфе 2.2 мы определили, что повышение эффективности иноязычной подготовки инженеров достигается при сочетании традиционных технологий обучения иностранных языков, применяемых в настоящее время в инженерных вузах, с современными интенсивными дидактическими

технологиями, включающими иллюстративные, имитационные, практический и ситуационный методы обучения, методы активного и проблемного обучения иностранным языкам, стимулирования и мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Именно эти, отобранные в соответствии с результатами целевого анализа предстоящей профессиональной деятельности специалиста-инженера, методы реализации содержания обучения должны, по нашему мнению, способствовать наиболее продуктивному формированию требуемых современным рынком труда и предусмотренных педагогической нормативной документацией иноязычные коммуникативные умения в актуальные короткие сроки обучения.

Предложенные методы задействуют одновременно целый ряд психических процессов: основных (мышление, восприятие) и вспомогательных (память, внимание, воображение, речь); это способствует активизации усвоения студентами языкового материала.

Метод ситуативной наглядности, основанный на теоретических положениях об эффективности иллюстративных методов, изложенных в параграфе 2.2, представляется наиболее результативным, когда ни один из известных изолированных методов не дает возможности быстро и эффективно достичь намеченных целей в имеющихся конкретных условиях. Данный метод подразумевает разбиение всего лексического материала в графической форме на тематические группы. Изображения могут быть использованы, кроме прочего, и совершенно отдельно от текстовой информации [250; 256; 257]. Таким образом, главным в соответственно переработанных материалах становится не слово как единичный элемент иноязычной логической системы, а слово как имя образа в условиях конкретной ситуации. Метод рассчитан на активное задействование образного мышления. Ведущая роль здесь принадлежит конкретной ситуации.

Важной характеристикой метода является то, что он основывается на принципе цикличности, которому мы даем следующее определение: исходя из

аксиоматичной диалектичности развития сознания человека, можно утверждать, что для успешности обучения необходимо представлять информацию циклами спиральной усложненности [105]. Применительно к обучению иностранным языкам, особая роль в приложении принципа цикличности принадлежит контрастивному анализу.

Мы предлагаем следующую классификацию видов ситуативной наглядности: словарноситуативные (СС) (они служат для введения отдельных элементов ситуации), частноситуативные (ЧС) (для обеспечения микроситуаций, включая микродиалоги), общеситуативные (ОС) (помогающие моделировать комплексные ситуации).

Данную классификацию можно представить в виде теоретико-формульного аппарата:

$$CC = \Sigma \text{Э}n ; \text{ЧС} = \Pi \text{Э}k ; \text{ОС} = \Pi \text{ЧС}z ,$$

где, СС - простое количество (набор), ЧС - специальная система, ОС - общая система микромодуля,  $\Sigma$  - условная сумма  $\Pi$  единичных элементов языковой системы ( $\text{Э}i$ ),  $\Pi$  - условное произведение единичных элементов,  $k$  - показатель разбиения ( $k < n$ ),  $z$  - кратность (число) разбиений ( $n/k$ ).

В соответствии с принципом цикличности мы рекомендуем использовать словарноситуативную наглядность на уровне узнавания, осознания (усвоения) и запоминания учебной информации, частноситуативную - на этапе применения (закрепления), а общеситуативную - на творческом уровне, то есть при проектировании речевой деятельности.

Метод взаимного обучения подразумевает активную роль студентов в процессе обучения, в том числе самообразование, участие в выборе содержания и методики преподавания. Метод относится к проблемному обучению, он характеризуется индивидуальным подходом к подготовке каждого студента, позволяя решать задачи не только обучения, но и интеллектуального развития студентов.

В общепринятой практике взаимное обучение понимается, как подготовка студентов некоторых фрагментов учебной информации для самостоятельного проведения учебных занятий частично или полностью. Преподаватель выступает в качестве консультанта, руководя учебной деятельностью группы опосредованно [240].

Нами предложено рассматривать метод взаимного обучения на двух уровнях: взаимное обучение студентов в рамках одной группы; взаимное обучение как способ организованного взаимодействия студентов разных возрастных групп или курсов обучения.

Первый уровень реализуется в нашем университете, кроме прочего, посредством составления нами учебно-методических пособий, куда включаются специальные задания (см. далее в этом параграфе, а также Приложение 1).

Второй уровень воплощается в двух формах: педагогическая практика студентов инженерно-педагогического факультета (ИПФ) и студенческие научно-практические конференции. В частности, мы привлекаем студентов третьего и четвертого курсов ИПФ для обучения студентов младших курсов, организуя тем самым межгрупповое взаимодействие и моделируя квазипрофессиональную деятельность будущих преподавателей. На занятиях по английскому языку со студентами всех факультетов, охваченных университетским экспериментом, применялся прием “политинформации”, основанный на данном методе.

Применение метода “политинформации” позволяет, кроме прочего, реализовывать предложенную нами идею введения в структуру профессионально-ориентированного курса обучения иностранным языкам “тематических пауз”. Среди целей подобных “пауз” можно особенно выделить значительное расширение лексического (вокабулярного) запаса студентов и фасилитацию процесса их общего интеллектуального и профессионального развития. Основными требованиями, предъявляемыми к

“паузам”, являются повышенная информационная насыщенность и интенсивность поведения.

“Тематические паузы”, применяемые нами в практике формирования иноязычной компетентности будущих инженеров, подразделялись на релаксационные, текущие и цикловые.

Релаксационные паузы применялись нами как в начале практического занятия (для “разминки” сразу после организационного момента), так и в течение занятия (через 50-60 минут после начала). В первом случае, “паузы” выполняли функцию приема “настройки” студентов на учебную деятельность по иностранному языку, во втором - приема релаксации, снятия напряжения, вызванного сравнительно высоким темпом процесса обучения. Содержание “релаксационных пауз” составляли поэтические произведения В. Шекспира, Р. Бёрнса и др. англоязычных авторов. Использование этих материалов давало возможность вводить новую лексику, новые формы грамматических структур (сокращенные, упрощенные, устаревшие), способствовало дальнейшему формированию и укреплению навыков перевода текстов повышенной сложности (в т. ч. обогащенных тропами), развитию гибкости мышления обучаемых.

Цикловые “паузы” проводились примерно один раз в месяц, т.е. через каждые 4-5 занятий, по специальным дидактическим пособиям по лингвострановедческой тематике (ниже мы остановимся на этом подробнее). Текущие “паузы” проводились каждое занятие и воплощались в форме “политинформаций”.

Прием “политинформации” преследует следующие цели: 1) продолжить развитие коммуникативных умений студентов (в частности, построения сообщений по выбранной теме; 2) пополнить знания словарного состава иностранного языка терминологией, типичной для повседневной практики, но не включенной в традиционные или перспективные дидактические комплексы; научить пользоваться ею при пересказе по определенной схеме



(плану) и при чтении новых текстов с целью извлечения возможно большего объема информации.

Как показывает практика, “политинформация” на иностранном языке является эффективным упражнением для развития навыков аудирования, а также закрепления и совершенствования навыков устной и письменной экспрессивной речи. Данный вид коммуникативной тренировки дает положительный результат, если он выполняется систематически и при использовании индивидуального и фронтального приемов работы. В содержательный компонент “политинформации” целесообразно включать разноплановые по тематике материалы периодических и научно-популярных изданий.

Предлагается реализовывать этот прием в четыре этапа:

1) Этап активной индивидуальной внеаудиторной работы с дополнительными материалами по определенной тематике и подготовка письменного и устного сообщения. Этот этап возможно осуществлять под руководством преподавателя или “консультанта” из числа более успешных студентов.

2) Этап коллективного обсуждения фрагмента информации на основе доклада, сделанного студентом на занятии. Знакомство группы с новыми лексемами и актуализация посредством специального миникомплекса коммуникативных упражнений.

3) Ежемесячные конференции (пресс-конференции, дебаты и пр.), на которых обобщаются и дополняются 4-6 сходных по тематике сообщений. (Например, “Ситуация на Балканах и в Ираке”, “Внешняя политика Российской Федерации”, “Взаимодействие внутри СНГ и перспективы Содружества”, “Монархия Великобритании: вчера, сегодня и завтра”, “Современные тенденции развития технологий интенсификации работы АПК”, “Поколение XXI века и наркотическая зависимость” и др.).

4) Отдельные наиболее интересные и тщательно проработанные сообщения, сопровождаемые применением технических средств обучения,

выносятся на ежегодную студенческую научно-практическую конференцию вуза.

Анализ результатов применения метода взаимного обучения показал, что возрастает ответственность студентов, повышаются мотивация к учению, качество усвоения учебной информации и степень владения иностранным языком (см. параграф 3.2).

В связи с крайне узкими временными рамками обучения иностранным языкам в неязыковом инженерном вузе мы ввели в практику преподавания в МГАУ метод распределения по потокам. В рамках обучающего эксперимента студентам, желающим изучать английский язык углубленно, было предложено посещать факультативные занятия. Таким образом, появилось два условных потока: первый составили те, кто посещал только плановые занятия; второй - студенты обычных групп, обучавшиеся еще и по дополнительному курсу. Благодаря этому мы смогли в большей степени обеспечить необходимые условия иноязычной подготовки: в аспекте комплектации групп, обеспечения должной мотивации, увеличения продолжительности обучения и интенсификации учебного процесса, в том числе и за счет применения метода взаимного обучения.

На занятиях с факультативным потоком, в частности, демонстрировались американские и британские видеофильмы на английском языке, речевой материал которых был насыщен профессиональной терминологией по специальности студентов. Кроме того, в учебный процесс была включена работа с дополнительными источниками: публикации научных журналов, материалы конференций, расширенные рекламные издания и пр. Как и ожидалось, значительно повысилась результативность обучения, что составляло одну из основных задач нашего исследования.

Особое внимание мы уделяем навыкам перевода, которые входят неотъемлемым компонентом в номенклатуру требований к иноязычной компетентности специалиста-инженера в современных рыночных условиях. С целью экономии учебного времени, оптимизации процесса обучения и учета

индивидуальных интересов студентов, позволяющего значительно повысить мотивацию к учению, мы внедрили в лингводидактическую практику университета концептуально новый прием с элементами имитационной игры - “экспертный перевод”.

В основе этого приема лежат положения теории личностно-деятельностного подхода к обучению, сформулированные в работах Л.С. Выготского [36], П.Я. Гальперина [213], И.Я. Лернера [124], В.В. Давыдова [51], И.А. Зимней [69; 70], С.Л. Рубинштейна [173], Н.Ф. Талызиной [200; 201].

Помимо выполнения коллективных видов работы, учащиеся на каждом занятии отчитываются по индивидуальным заданиям, представляющим собой переводы материалов по специальности с русского языка на английский или наоборот. Источники информации подбираются самим студентом и должны быть одобрены преподавателем с целью обеспечения их дидактической и профессиональной ценности. Данный вид работы осуществляется по следующей методике.

Студент выполняет перевод логически целостного фрагмента текста объемом 3000-4000 знаков и представляет его преподавателю во время консультации, дополнительного или программного занятия. На этом этапе происходит разбор ошибок, выяснение сложных моментов, редактирование текста; чрезвычайно важно стимулировать самостоятельную активность учащегося: преподаватель должен выступать в качестве консультанта, лишь наводя студента на правильный ответ и только в самом крайнем случае (при угрозе фрустрации) предоставляя готовый вариант. Тем самым мы учитываем “зону ближайшего развития”, обеспечиваем требуемый уровень учебного напряжения.

Во время “защиты” работы перед аудиторией (своей группой), “эксперт” делает краткий доклад сначала на русском, а затем на английском языках. “Коллеги” задают ему/ей вопросы, построенные с использованием

уже известной или новой терминологии текста, которую “эксперт” заблаговременно представляет на доске или других носителях.

В приеме “экспертного перевода” мы используем все преимущества игровых и коммуникативных методов и профессионально-прагматического подхода к формированию содержания обучения [44; 80; 239; 253].

В качестве дополнительных дидактических приемов дальнейшего развития коммуникативных умений можно рекомендовать обсуждение отдельных проблемных ситуаций и ситуативных текстов и работу с аутентичными стихотворными текстами. Последнее позволяет совершенствовать навыки перевода, повысить интерес к изучению языка, расширить вокабуляр и кругозор обучаемых, продолжить их духовное и интеллектуальное развитие, а также развитие креативных способностей.

Как отмечалось в параграфе 2.2, одним из видов речевой деятельности, которым должен владеть выпускник инженерного вуза, является чтение. Конечной целью обучения в области чтения в вузе является доведение умений в этой области до профессионально достаточного уровня.

Под профессионально достаточным уровнем коммуникативной компетентности в области чтения нами понимается такой уровень владения умениями работы с текстом, который позволяет студенту получать информацию, связанную с его будущей профессиональной деятельностью. Этот уровень характеризуется следующими критериями: владение разнообразными видами чтения, использование чтения как реального источника информации, скорость чтения, сформированность технических навыков, обеспечивающих адекватное решение смысловых задач, и т.д. [2].

Все текстовые материалы должны отбираться с учетом требований соответствия целям и задачам профессионально ориентированного обучения, воспитания и развития личности специалиста, современности и актуальности, репрезентативности языкового материала, лингвострановедческой ценности, содержательности и иллюстративности. Предметный план текстов должен служить важным средством управления мотивацией студентов при

организации речевой деятельности. Для обучения следует использовать тексты разных стилей и степеней сложности.

Мы считаем, что необходимо рассматривать три аспекта текста: информационно-содержательный, терминологический, стилистический. Информационно-содержательный аспект призван служить для мотивации, профессионального и интеллектуального развития студентов. Терминологический аспект должен развивать профессиональный вокабуляр студентов, знакомя учащихся с массивами лексики специальности. Целью стилистического аспекта можно считать знакомство студентов с формулами письменной и устной речи, строевыми моделями речи, ее идиоматикой, нормативной грамматикой, а также содействие их выходу в активную речь.

В основу составления дидактических пособий целесообразно положить концепцию самостоятельной деятельности, представленную в исследованиях С.М. Годника, Е.И. Пассова, С.Ф. Шатилова, И.А. Раппопорта [152; 153; 181], а также методологию комплексного и аспектного преподавания, разработанную А.А. Леонтьевым, А.Ф. Колесниковой и И.А. Зимней [69; 70; 71; 116; 168].

Для реализации указанных концепций, ряда предложенных дидактических методов и с учетом требований, предъявляемых к текстовым материалам, нами был сформирован комплект учебно-методических пособий по иностранному языку для студентов агроинженерного университета. В комплект вошли шесть пособий: “Современные средства механизации сельского хозяйства” // Профессионально ориентированный коммуникативный курс” (составитель: Кузнецов А.Н.), “Грамматика английского языка в образцах устного народного творчества” и “История Великобритании: методические разработки по курсу “Страноведение” (составители: Кузнецов А.Н. и Гринева Л.Е.), методические разработки по теме: ”Тракторы” (составитель: Гринева Л.Е.), методические разработки по темам: ”Двигатели” и “Механизация сельского хозяйства” (составитель: Птицын С.В.) и ряд других (см. Приложение 1).

Мы считаем необходимым рассмотреть целесообразность и потенциальную эффективность включения данных пособий в перспективный дидактический комплекс для совершенствования иноязычной подготовки в агроинженерном вузе.

Основными критериями отбора материала для создаваемых специализированных учебных пособий по иностранным языкам рекомендуется считать следующие: соответствие целям и задачам профессионально-ориентированного обучения, воспитания и развития личности будущего специалиста, актуальности и репрезентативности языкового материала, иллюстративности и лингводидактической ценности.

Для обучения чтению воспроизведению устной речи с учетом профессиональной ориентации необходимо применение ситуативного подхода, который предполагает выявление типичных ситуаций чтения и других видов коммуникации в профессиональной деятельности, их имитации в учебном процессе при помощи учебно-речевых ситуаций, использование различных видов учебно-речевых ситуаций профессионально ориентированного чтения с возрастающей степенью трудности [164].

Для повышения эффективности закрепления лексического материала должна быть разработана система представления терминологии, которая отражала бы систему соответствующих технических понятий, а также объектная наглядность, первичное и вторичное закрепление лексики посредством специальной системы упражнений [55].

Кроме того, проектируемая система упражнений должна быть направлена на осмысление текста, овладение в ходе создания его сокращенного варианта текстовыми трансформациями и компрессией, а также формирование умений создавать различные виды вторичного текста [42].

Учебное пособие “Современные средства механизации сельского хозяйства” представляет собой текстовую основу центрального профессионально-ориентированного коммуникативного курса для студентов

агроинженерного университета. Курс был создан для применения на факультетах “Процессы и машины в агробизнесе”, “Технический сервис в АПК” и “Инженерно-педагогический” МГАУ им. В.П. Горячкина и прошел на них апробацию.

Данное пособие венчает собой профессионализирующий этап курса обучения иностранному языку в МГАУ: оно используется строго после изучения студентами методических разработок по темам “Механизация сельского хозяйства”, ”Двигатели” и ”Тракторы”, составленных преподавателями нашей кафедры. В пособие включены современные аутентичные и методически переработанные тексты, посвященные всему спектру основных вопросов будущей профессиональной деятельности инженеров-механиков сельского хозяйства. Эти материалы позволяют актуализировать и расширить основную терминологию методических разработок, использованных на более ранней стадии иноязычного учебного процесса.

Указанные теоретические положения реализуются, в частности, в материалах учебного пособия «Современные средства механизации сельского хозяйства», созданного на кафедре иностранных языков МГАУ, и направленного на совершенствование профессиональной иноязычной компетентности студентов агроинженерного университета. Эти материалы содержат ряд заданий с ярко выраженным мотивирующим компонентом, который выражается в формулировке заданий и их содержании и разработан в соответствии с приведенными выше факторами.

Готовя студентов к выполнению таких заданий, необходимо предварительно снабдить его набором так называемых средств метакоммуникации (речевых клише, характерных для выражения своего мнения, возражения, утверждения, доказательства, аргументирования и т.д.), требуемым для логического построения и оформления своих высказываний. Такие средства разработаны и их лишь следует “внедрить” в словарный запас

студента и в его речевую практику, научив правильно пользоваться ими при построении высказывания и аудировании.

В качестве примеров заданий (упражнений) такого типа (с ярко выраженными элементами прямой и косвенной (естественной) мотивации) можно привести следующие<sup>1</sup>:

***Задание 1.** Вам предоставлена возможность познакомиться с типичным диалогом инженеров (менеджеров, специалистов-эксплуатационников и т.д.), обсуждающих необходимость разработки бизнес-плана (закупки нового оборудования и т.п.)<sup>2</sup>*

*Объясните Вашим коллегам причины использования тех или иных речевых образцов [подчеркнутых в тексте], а также поведение партнеров в данной коммуникативной ситуации. Ожидаемый объем вашего высказывания на иностранном языке - 50-100 слов<sup>3</sup>.*

***Задание 2.** Вам предлагается (совместно с Вашим коллегой) подготовить сообщение в форме диалога, в котором раскрывалась бы тема “Переговоры о проведении испытаний образца техники”. Рекомендуем вам воспользоваться списком типичных речевых клише, приведенным ниже, а также дополнительными материалами по данной тематике и, если необходимо, получить консультацию преподавателей специальных дисциплин нашего университета.*

*Ожидаемый объем вашего диалога на иностранном языке - 10-15 реплик по 10-12 слов.*

---

<sup>1</sup> Данные упражнения могут быть предложены как для аудиторной, так и внеаудиторной (домашних) работы студентов.

<sup>2</sup> Здесь можно рекомендовать две формы представления диалога (в зависимости от уровня развития аудиальных умений студентов): письменный текст объемом 300-500 печатных знаков или аудиотекст объемом звучания 3-4 мин.

<sup>3</sup> Как вариант для студентов, менее подготовленных в языковом плане, можно предложить им высказать свое мнение на русском языке; при этом ожидаемый объем высказывания - 100-150 слов.



**Задание 3.** Мы просим Вас представить нам Вашу компанию (подготовить презентацию), занимающуюся продажами сельскохозяйственной техники на российском рынке и желающую выйти со своей продукцией на рынки США. (Ваш доклад будет особенно интересен слушателям, если вы подготовите наглядные пособия по данной теме.)

Основная терминология и речевые образцы, необходимые Вам для работы, приведены ниже. Кроме того, мы предлагаем вам воспользоваться разработанным нами “Планом презентации”.

Предполагаемый объем вашего доклада на иностранном языке - 150-200 слов.

**Задание 4.** Изучите рисунок, на котором показаны основные направления профессиональной деятельности специалистов Вашего профиля. Обсудите в парах, затем в мини-группах по 4-6 человек, Ваши перспективы на рынке труда России и за рубежом, а также наиболее перспективные должности, которые вы могли бы занять после окончания нашего университета<sup>4</sup>.

Если вы можете привести интересные примеры из Вашей жизни или рассказать о работе Ваших знакомых, коллеги особенно высоко оценят Ваше высказывание.

Мы предлагаем Вам (в качестве опоры) список речевых образцов и наименований направлений деятельности и должностей, которые мы рекомендуем использовать в Ваших высказываниях.

Предполагаемый объем высказывания - не менее 50-100 слов.

**Задание 5.** Заполните автобиографию (резюме) в соответствии с образцом (детальным вариантом), приведенным ниже. Примите участие в

---

<sup>4</sup> Данное задание может быть использовано для подготовки студентов к деловой игре по теме “Трудоустройство”.

*«интервью» с работодателем - представителем австралийской ассоциации производителей комбайновой техники (в качестве интервьюируемого и интервьюера). Предлагаем вам воспользоваться составленным нами “Планом проведения интервью”.*

***Задание 6.** Выскажите свое мнение по приведенным ниже проблемам, связанным с предстоящей Вам профессиональной деятельностью.*

*Ваши коллеги могут придерживаться другого мнения, поэтому постарайтесь сделать ваше выступление продуманным, взвешенным и аргументированным.*

*Речевые образцы, приведенные ниже, помогут Вам: они послужат опорой для построения высказывания по теме.*

*Предполагаемый объем высказывания - не менее 150 слов.*

С помощью таких заданий преподаватель способствует развитию личности - человека и профессионала, способного к логическому мышлению и адекватному оформлению своих мыслей, что соответствует, в том числе, и концепции вузовского образования.

Важной интегративной частью данного учебного пособия стали дополнительные материалы, включающие аспектные фрагменты предстоящей профессиональной деятельности - речевые образцы сферы делового общения. Тематика подобных включений охватывает такие разделы, как “Переговоры с деловыми партнерами”, “Оформление деловой документации, в т.ч. контрактов, заказов, рекламаций и пр.”, “Презентация товара” и ряд других. Данные материалы предлагается использовать, в частности, в качестве основы для подготовки и проведения профессионально-формирующих деловых игр, направленных на повышение уровня коммуникативной компетентности студентов.

Организация учебного материала пособия проводилась в виде целостных доз в соответствии со структурой, состоящей из качественно оптимизированных функциональных блоков:

1) вводно-ориентирующего блока - фрагментов информации инструкционного и мотивационного характера, в том числе раскрывающих межпредметные связи темы параграфа, а также предтекстовых упражнений, способствующих фокусированию внимания студентов на дидактически выделенных по профессионально-прагматическому признаку смысловых единицах;

2) блока основной информации - текста параграфа, содержащего базовые смысловые единицы по его тематике;

3) блока закрепления, систематизации и контроля - системы профессионально-ориентированных коммуникативных упражнений, проектируемых для реализации соответствующих функций в процессе применения данного дидактического пособия.

В основу составления системы упражнений нами были положены лингводидактические подходы, охарактеризованные в параграфе 2.2, с особым вниманием к коммуникативному методу и опорой на нашу концепцию профессионально-ориентированного формирования содержания обучения иностранным языкам. Типы упражнений подобраны так, чтобы предоставить учащимся возможность совершенствовать свои иноязычные коммуникативные и общеучебные умения и даже профессиональные знания при адекватном содействии преподавателя. Кроме того, они способствуют процессу консолидации знаний и умений в области основных аспектов грамматики и синтаксиса английского языка, продолжению развития навыков работы с текстом, продуктивной интериоризации и адекватному воспроизведению целостных модельных фрагментов информации на иностранном языке. В материалах пособия речевые образцы, типичные для ситуаций профессиональной коммуникативной деятельности инженеров, а также терминологические минимумы по специальным темам, что заложило

основу возможности организации учебных игр “Презентация новой разработки фирмы”, “Деловые переговоры”, “Пресс-конференция”, “Международная сельскохозяйственная выставка”, “Научная конференция” и ряда других.

В рамках разработанной нами концепции данного комплекса, второй составляющей центрального курса может стать аудиозапись текстов и отдельных интерактивных упражнений учебного пособия продолжительностью 90 минут. Программа использования центрального курса предусматривает групповую и индивидуальную аудиторную и внеклассную работу студентов. В соответствии с нашим предложением, студенты могут обеспечиваться кассетами с дидактическими материалами и у них появится возможность работать над формированием произносительных навыков и профессиональных коммуникативных умений самостоятельно и во внеучебное время.

В аудиозапись ряда упражнений могут быть введены особые коммуникативные функциональные элементы - смысловые паузы, - с помощью которых повышается дидактическая ценность пособия. В этом случае студентам представилась бы возможность квазивключения в процесс взаимодействия с виртуальным деловым партнером, чей голос звучит в записи, посредством предоставления ответов на интересующие “коллегу” или “клиента” вопросы; инструкционная часть подобного упражнения предлагает студенту активно опираться на материалы текстовой основы учебного пособия.

Благодаря сочетанию визуальных и аудиальных методов активизировался бы познавательный интерес студентов, совершенствовались бы умение распознавать речевые сигналы, повысился бы уровень адекватного восприятия и понимания устной речи, мотивация и эффективность усвоения профессионально значимой учебной информации.

В дополнение к материалам центрального курса нами были созданы концептуально новые методические пособия по грамматическому и

лингвострановедческому аспектам иноязычной подготовки в инженерном вузе, которые могут использоваться параллельно с основным дидактическим оснащением курса на этапе профессионализации.

В практике лингводидактики типичной является ситуация, когда одна и та же мысль в речи выражается по-разному носителями языка и изучающими этот язык как иностранный. Мы согласны с А.Н. Леонтьевым и Х. Виддоусоном в том, что при обучении речевой деятельности необходимо учитывать все объективные и субъективные факторы, определяющие речевое поведение носителей языка на основе накопленного социального опыта [121; 275]. Явления конкретного, реального окружения и происходящие на этом фоне события требуют своего вербального выражения. Последнее может быть результатом воздействия среды на способ вербализации мысли у разных народов, определяя частный характер ее восприятия, что, в свою очередь, определяет и профильный компонент структуры высказывания [2], который необходимо должен быть адекватно воспринят студентами.

Наблюдения за речевым поведением учащихся показали, что интерференция резко возрастает и область девиации заметно расширяется при выражении содержания, которое на родном языке коррелируется с устойчивыми словосочетаниями и сложными синтаксическими построениями. Обучение правильным, с точки зрения носителя языка, способам вербализации мысли возможно осуществлять с помощью упражнений с предметной обусловленностью, т.е. направленных на обучение модельно-вербализованному мышлению.

Эти упражнения могут быть направлены на развитие мнемических способностей, ускорение темпов межъязыковой корреляции, формирование навыков концептуально-адекватной экспрессии, стимулирование потребности студента совершенствовать свою иноязычную компетентность. Среди таких упражнений можно применять и обычные, направленные формирование навыков подстановки, парафразы, аналогового перевода и др.

Основной целью создания нами методических разработок “Грамматика английского языка в образцах устного народного творчества” является дополнение некоторых тематических разделов учебника английского языка для сельскохозяйственных и лесотехнических вузов в части иллюстрации использования 21 наиболее распространенного в речи грамматического феномена. В пособие включены пословицы, поговорки и отдельные языковые афоризмы общефилософского содержания, ставшие неотъемлемыми элементами современной английской разговорной речи.

Методический компонент разработок включает 15 типов упражнений, направленных на формирование грамматических и лексических навыков. Задания на английском языке позволяют моделировать фрагментарное квазипогружение в языковую среду. Новые лексические единицы закрепляются в элементах повседневной разговорной речи, повторяясь в нескольких разделах пособия. Последнее (“свободное”) задание служит для повторения, обобщения и закрепления изученного грамматического материала, расширения словарного запаса студентов. При работе с пособием активно привлекается опыт родного языка, которым обладают студенты, а также их предыдущая подготовка по иностранному языку.

Методические разработки были использованы как в обычных группах первого, второго и третьего курса всех факультетов, охваченных экспериментальным обучением в рамках университета, так и в группах студентов, изучающих английский язык углубленно (при преподавании дисциплины “Практическая грамматика английского языка”). Опыт свидетельствует о повышении интереса к освоению нового материала, активизации внимания, абстрактного мышления, повышении эффективности интериоризации учебной информации. В дополнение к этому, решаются задачи обучения, интеллектуального и духовного развития студентов вуза. В дополнение к этому, решаются задачи обучения, интеллектуального и духовно; этот феномен был неоднократно описан в педагогической литературе [52].

Еще одним элементом сформированного нами дидактического комплекса являются методические разработки “История Великобритании”, предназначенные для реализации страноведческого компонента курса иностранного языка в агроинженерном вузе.

Среди проблем лингводидактики обращает на себя внимание проблема лингвострановедения, являющегося основным компонентом современной концепции коммуникативного метода обучения речи. “... Лингвострановедение - это страноведение вообще. В нем факты ... изучаются не сами по себе, а в своем отражении в фактах языка.” [116] Одновременно с достижением большей полноты усвоения языкового материала человек получает огромное богатство, хранимое в виде языка, проникает в национальную культуру страны изучаемого языка.

Цель введения страноведческого компонента в содержание образования в области лингвистики, с одной стороны, обусловлена социальным заказом - потребностями общества, рынка труда и самого учащегося, с другой - определяет систему обучения [144]. Иноязычная культура как цель обучения включает следующие аспекты:

- 1) учебный (развитие и совершенствование умений и навыков речевой деятельности, основных общеучебных умений, формирование лингвострановедческих знаний, и расширение вокабуляра);
- 2) воспитательный (страноведение как средство продолжения умственного, нравственного, этического, трудового и других направлений воспитания личности специалиста);
- 3) развивающий (продолжение развития и совершенствования речевых способностей, психических функций, черт характера и мотивации, расширение кругозора, в т.ч. профессионального).

Минимальный объем страноведческого материала, подлежащего обязательному усвоению, определяется учебно-методической целесообразностью. Данный критерий распадается на ряд более конкретных критериев: ориентацию на современную действительность, актуальный

историзм, социальную облигаторность, репрезентативность, соотнесенность с элементами культуры своей страны, учет возрастных особенностей, практическую значимость и профессиональную ценность, тематическую скоординированность с основными учебными материалами.

Отобранный по указанным критериям лингвострановедческий материал был включен нами в специальное вспомогательное учебное пособие “История Великобритании”.

Двенадцать тематических глав методических разработок охватывают основные аспекты общественно-политической жизни Великобритании с первобытно-общинного строя и до наших дней, что способствует расширению кругозора учащихся, а проводимые исторические параллели способствуют активизации ранее полученных знаний. Система, в состав которой вошел 21 циклически повторяющийся тип упражнений к текстам глав, стимулирует самостоятельный поиск, позволяет обогатить словарный запас студентов, развить навыки устной речи, продуктивного чтения и перевода аутентичной научной и политической литературы, аннотирования, реферирования, аудирования и говорения, работы с дополнительными источниками информации и картами.

Для интенсификации учебного процесса нами были использованы элементы неимитационных игр; кроме того, учащимся предоставлялась возможность самим проектировать учебную деятельность через составление упражнений. Имеющиеся в пособии приложения служат для обобщения полученных знаний и частичного самоконтроля студентов, что позволило нам использовать данные методические разработки для самостоятельной или групповой аудиторной и внеклассной работы студентов всех факультетов, в том числе студентов инженерно-педагогического факультета, занимающихся по программам углубленного изучения иностранных языков.

Из сказанного выше видно, что перспективный комплекс для совершенствования профессиональной готовности специалистов-инженеров, который учитывает характер специальных требований современного рынка



труда, был разработан нами на основе общепринятых психолингвистических, лингводидактических и психологических подходов, а также наших концепций отбора содержания иноязычной подготовки и организации учебного процесса.

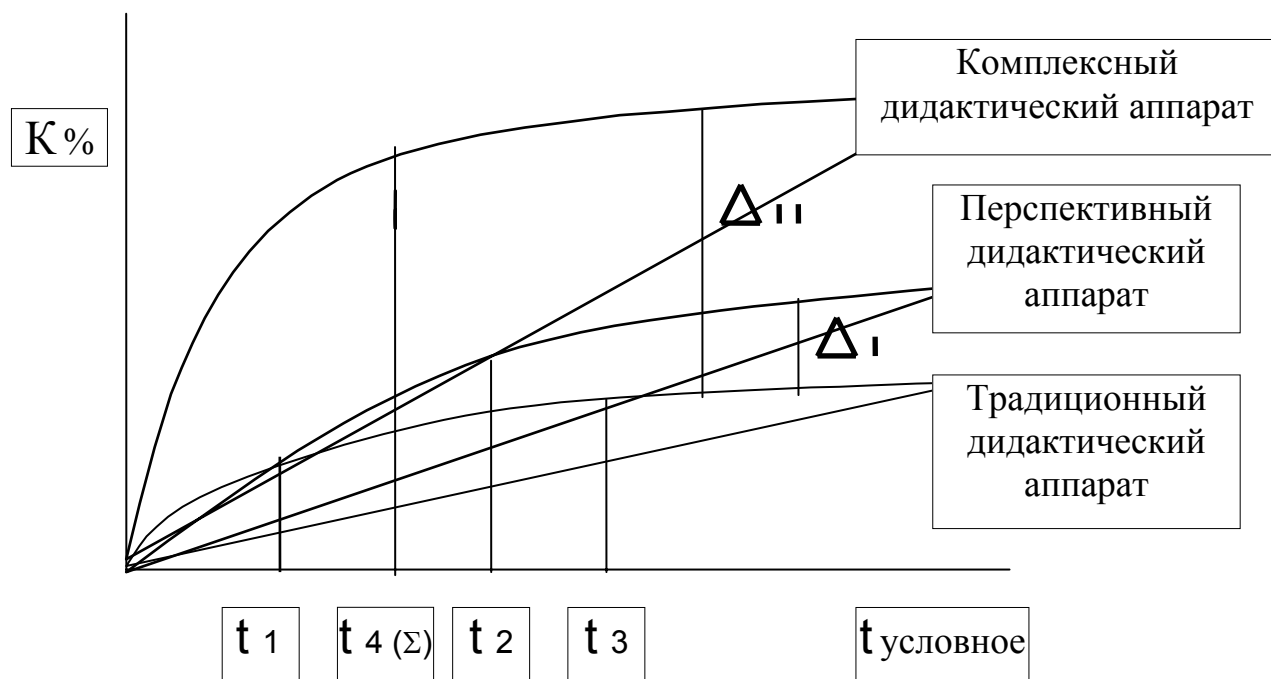
В соответствии с требованиями, предъявляемыми к организации современного учебного процесса, мы предполагаем в будущем использовать разработанный лингводидактический комплекс, в том числе и для профессиональной подготовки студентов, обучающихся по системе дистанционного образования. С этой целью в настоящее время нами готовятся специальные версии методических пособий, целенаправленно переработанные или адаптированные для использования в электронной форме в системе Интернет, а также на мобильных носителях информации. Апробацию вновь разработанных материалов планируется провести на базе факультета заочного обучения и, возможно, других структурных подразделений МГАУ, которые готовятся к введению дистанционной формы обучения.

### **3.2 Методика и результаты констатирующего и формирующего экспериментов**

При проектировании перспективного лингводидактического комплекса мы исходили из положения о том, что ни одна методика обучения не позволяет достичь максимально возможного результата, если она применяется изолированно, отдельно от других, в общем случае, ранее существовавших методик. Таким образом, мы должны были сочетать вновь спроектированный лингводидактический комплекс с теми дидактическими наработками, которые уже некоторое время использовались в вузах (см. параграф 3.1).

В соответствии с данным положением, для анализа эффективности применения перспективного лингводидактического комплекса, преимущественно направленного на совершенствование иноязычной компетентности студентов агроинженерного университета, мы сделали некоторое допущение и исследовали, скорее, результаты реализации комплексного дидактического подхода, в состав которого, кроме основного объекта данного исследования, входили некоторые элементы традиционного лингводидактического комплекса.

Условные кривые результативности применения дидактических комплексов (аппаратов) (рис. 7) соотнесены с координатной плоскостью, заданной показателем степени реализации потенциальных возможностей студентов в процессе обучения ( $K\%$ ) и длительностью педагогического воздействия (применения дидактического аппарата).



Принципиально важной характеристикой применения любых дидактических аппаратов является то, что показатель  $K\%$  всегда меньше 100%. Этот феномен обусловлен тем, что весь потенциал обучаемого к интериоризации содержания их подготовки не может быть раскрыт ни педагогическими, ни какими бы то ни было другими внешними или внутренними по отношению к личности учащегося средствами.

Как показано на рисунке 7, после определенной длительности применения каждой дидактической технологии, сочетающейся с комплектом средств обучения, заметно снижаются темпы реализации психолингвистического потенциала личности (результативности обучения), обозначая истощение методически заложенного развивающего запаса данного аппарата. Это значение величины времени мы назвали “моментом кризиса эффективности дидактического комплекса”. Для перспективного, традиционного и комплексного аппаратов это момент обозначен соответственно  $t_2$ ,  $t_3$  и  $t_4(\Sigma)$ .

В качестве вспомогательной цели процесса обучения мы должны рассматривать стремление к тому, чтобы в возможно короткие сроки и

максимально успешно реализовать потенциальные возможности студентов. В этой связи, значение  $t_2$  должно быть ниже  $t_3$ , а каждое из них - выше значения  $t_4(\Sigma)$ .

Необходимо отметить, что на некотором интервале (от 0 до  $t_1$ ) эффективность традиционного дидактического комплекса может быть несколько выше эффективности вновь созданного; но дальнейшее применение перспективного аппарата демонстрирует его преимущества.

Принципиально важно понимать, что величина дидактического преимущества перспективного комплекса (дидактическое преимущество первого порядка,  $\Delta I$ ) и комплексного применения традиционного и усовершенствованного аппарата (дидактическое преимущество второго порядка,  $\Delta II$ ; величина, производная от  $\Delta I$ ) перед традиционным комплексом не может быть определена однозначно и точно. Утверждая это, мы исходим из того, что эффективность применения отдельных методик в значительной мере зависит от ряда случайных факторов, составляющих сложную систему, в структуре которой они реализуются. Как говорилось выше, обучение иностранному языку, как и любой другой феномен, лежащий в области гуманитарных наук, представляет собой стохастический марковский процесс, поэтому установление значений тех или иных его параметров не представляется возможным даже посредством применения метода полифакторного анализа.

Любые расчеты значений эффективности отдельных лингводидактических методик или их сравнительный анализ могут быть признаны правомерными только в том случае, если обозначены специальные лимитирующие условия их реализации. В качестве таких условий выступают, например, ограниченные выборки, открытый комплекс личностных особенностей субъекта и объекта исследования, влияющих на результаты эксперимента, специфические условия его проведения и пр.

Исследования педагогического процесса относительно результативности формирования иноязычной компетентности проводились на базе Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина в два этапа.

На первом этапе (1997-1998 гг.) проводился констатирующий эксперимент по выявлению уровня языковой подготовки студентов вуза. На втором этапе (1998-2003 гг.) экспериментально проверялся разработанный дидактический комплекс в агроинженерном университете - проводились поисковый обучающий эксперимент и опытное обучение (формирующий эксперимент), а также анализ успешности применения разработанного методического аппарата с целью установления корреляции между процессом обучения, результативностью формирования иноязычной компетентности и динамикой уровня мотивированности студентов к учению (см. также параграф 3.3).

Исследованием было охвачено 246 студентов факультетов “Процессы и машины в агробизнесе”, “Технический сервис в АПК”, “Энергетический” и “Инженерно-педагогический” МГАУ. В контрольные группы (констатирующий эксперимент) входил 71 студент, а в экспериментальные (формирующий эксперимент) - 175 студентов. Всего в ходе эксперимента в статистической обработке было рассмотрено 492 контрольных среза.

Одним из главных средств, с помощью которых осуществляются измерения значений переменных в исследованиях, проводимых посредством наблюдений и эксперимента, являются тесты. Обычно их подразделяют на дидактические и психологические (последние будут рассмотрены в параграфе 3.3).

Дидактические тесты, как и другие виды проверки, письменные работы и устные формы контроля результатов обучения, служат для оценки результатов экспериментальных исследований. От других способов контроля и оценки результатов обучения тестовые исследования отличаются большей точностью и объективностью, а также доступностью

для измерения. Кроме того, тест представляет собой испытание, одинаковое для проверки уровня знаний, умений или психологических характеристик всех испытуемых группы (выборки), проводимое целенаправленно, в строго контролируемых условиях, позволяющее сравнительно объективно и точно измерить величину изучаемых характеристик дидактического или психологического процесса, а также их внешних результатов [17; 38].

Иногда дидактические тесты делят на профессиональные (стандартизированные) и преподавательские. Первые требуют подготовки соответствующими специалистами, выполнения многих неотъемлемых условий, следующих из теории диагностики и статистики, а также продолжительных верификационных исследований, необходимых для целей стандартизации. Вторые же могут быть составлены преподавателями-практиками, исследующими результативность процесса обучения, достигнутую на проводимых ими учебных занятиях, и, хотя они также должны отвечать требованиям диагностики и статистики в аспекте уровня валидности, они не принимают характера стандартизированных тестов.

Нами было установлено, что среди критериев составления тестовых заданий для проверки уровня компетентности студентов в области иностранных языков основными являются следующие:

- 1) содержание тестовых заданий должно формироваться на основании анализа структуры и особенностей профессиональной деятельности специалистов данного профиля;
- 2) базовая (диагностическая) часть тестов должна быть инвариантной для контрольной и экспериментальной групп;
- 3) тесты для входного контроля могут содержать значительный процент аддитивных (“балластных”) заданий для того, чтобы студенты могли почувствовать свои силы (“компетентность”) в иностранном языке; эти задания должны быть достаточно простыми и общепрогностическими;
- 4) тест для выходного контроля может содержать аддитивные задания, но значительно меньше, чем материалы для входного контроля, т.к. у

студентов после обучения должна уже быть достаточная компетентность в области интересующих нас коммуникативных компонентов; однако студентам все же нужна некоторая “поддержка” в виде “облегченных” заданий общепрогностической направленности;

5) для признания тестовых заданий адекватными и репрезентативными средствами контроля в их состав, кроме материалов, направленных на выявление уровня компетентности студентов в области письменной коммуникации, должен входить проблемно-коммуникативный компонент контрольного комплекса, представляющий собой ряд заданий, провоцирующих относительно непосредственный выход в речь.

Исходя из приведенных критериев, нами были разработаны варианты тестовых заданий, позволяющие выявить уровень иноязычной компетентности будущих инженеров сельскохозяйственного производства.

Тесты состояли из трех блоков: двух, направленных на диагностику уровня развития лексических умений, и одного - грамматического. На основании проведенного нами ранее анализа требований к иноязычной компетентности специалистов (см. главу 1), мы сделали вывод о том, что наиболее значимыми являются лексические умения, относящиеся, в основном, к области устной коммуникации. В связи с этим, первое задание было направлено на диагностику умения правильно и адекватно ситуации строить монологическое высказывание в границах сферы вопросов, входящих в поле типичной профессиональной деятельности инженера данной специальности. Второй блок должен был позволить выявить уровень развития коммуникативных умений в области диалогического общения. Третий блок мы посвятили вопросам владения учащимися грамматическими структурами.

В качестве стимульного материала для первого блока мы использовали иллюстрации рекламных проспектов и плакатов ведущих западноевропейских и американских фирм-производителей сельскохозяйственной техники, по которым студенты готовили

(конспективно) письменные и устные сообщения-“презентации” продолжительностью 5-7 минут. В состав второго блока заданий были включены 10 реплик, связанные с темами “Представление коллегам нового инженерного продукта” и “Беседа у стенда предприятия сельскохозяйственного машиностроения”; перед учащимися ставилась задача дополнить диалог ответными репликами, соблюдая логику беседы, а также лексические нормы и грамматические правила английского языка. В третий блок вошли наборы предложений с 10 пропусками, которые студенты должны были заполнить, подставляя соответствующие контексту формы частей речи, данных в скобках.

Нами была введена дифференцированная система оценки качества выполнения отдельных заданий (в баллах) в зависимости от диагностической направленности блоков, в которые входили эти задания. Первый блок оценивался комплексно из расчета 5 баллов за наиболее полный и правильный ответ, представляющий собой целостное, профессионально и коммуникативно-достаточное высказывание по теме, с незначительным отступлением от лексических и грамматических норм английского языка. Каждое задание второго блока оценивалось 1 баллом, исходя из того же критерия, что и задания первого блока. Как указывалось ранее (см. параграфы 1.2 и 2.2), овладение будущим инженером грамматическими структурами не является профессионально-значимым коммуникативным фактором первостепенной важности, поэтому оценка за выполнение заданий соответствующего блока выставлялась из расчета 0,5 балла за каждое правильно выполненное задание (заполненный верной (допускались варианты) формой глагола, существительного, наречия или местоимения пропуск).

На начальной фазе эксперимента было установлено, что первые 5-7 минут большинство студентов испытывало фрустрацию и неуверенность в своих силах; часть из них переходила на позицию “ребенка”, демонстрировала агрессивное поведение или перцептивную защиту. Для



преодоления подобных кризисных явлений нами были введены в практику проведения форм рубежного контроля приемы и средства предтестовой мотивации, среди которых ведущая роль принадлежала активным иноязычным “разминкам”, позволявшим заметно снизить уровень фрустрации и “настроить” обучаемых на достижение наибольшей успешности представления своих знаний и умений.

С целью установления характера динамики уровня иноязычной компетентности студентов, тестирование каждой группы учащихся проводилось дважды: до начала обучения и на его заключительном этапе. Обучение студентов контрольной группы проводилось с применением традиционного дидактического аппарата, в то время как в формирующем эксперименте мы использовали вновь разработанный перспективный лингводидактический комплекс.

Результаты статистической обработки данных эксперимента (входного и выходного контроля) представлены в таблицах 6 и 7, где  $n_{i(1)}$  и  $n_{i(2)}$  – число учащихся в контрольной и экспериментальной группах соответственно, набравших  $X$  баллов за выполнение тестового задания, где  $X_i \leq X < X_{i+1}$ , а  $X_i$  и  $X_{i+1}$  – границы интервалов. Нами выполнено статистическое условие для разряда, согласно которому  $n_i > 5$ .

Таблица 6.

Статистическая обработка данных эксперимента  
(входной контроль)

№ разряда	Границы интервалов	$n_{i(1)_{вх}}$	$n_{i(2)_{вх}}$
1	0,0-2,0	6	9
2	2,0-4,0	11	20
3	4,0-6,0	20	53
4	6,0-8,0	27	70

5	8,0-10,0	5	18
6	10,0-12,0	2	4
7	12,0-14,0	-	1
8	14,0-16,0	-	-
9	16,0-18,0	-	-
10	18,0-20,0	-	-

Таблица 7.

Статистическая обработка данных эксперимента  
(выходной контроль)

№ разряда	Границы интервалов	$n_{i(1)вых}$	$n_{i(1)вых}$
1	0,0-2,0	5	1
2	2,0-4,0	8	8
3	4,0-6,0	24	17
4	6,0-8,0	16	30
5	8,0-10,0	15	36
6	10,0-12,0	3	44
7	12,0-14,0	-	22
8	14,0-16,0	-	13
9	16,0-18,0	-	4
10	18,0-20,0	-	-

В решении задач оценки эффективности применения комплексов средств, форм и методов обучения по определенным показателям особое место принадлежит задачам, связанным с необходимостью сравнения между собой двух групп наблюдений, полученных при разных условиях. В

этом случае задача сравнения наблюдений по двум выборкам связана непосредственно как с задачей сравнения средних значений параметра в рамках каждой выборки ( $\bar{X}_1$  и  $\bar{X}_2$ ), так и с задачей сравнения соответствующих дисперсий ( $\sigma^2_1$  и  $\sigma^2_2$ , величин разброса значений соответствующих величин относительно математического ожидания, показателей стабильности процесса) этих выборок [10].

В параграфе 2.1 мы отметили, что процесс формирования иноязычной компетентности следует рассматривать как стохастический марковский процесс. В связи с этим мы можем говорить о формализованном (выявленном в тесте) результате процесса обучения иностранному языку в вузе как о некой случайной величине (СВ). При решении педагогических задач обычно предполагают, что СВ распределена по определенному закону. Чаще всего, считают, что СВ распределена по нормальному закону распределения, если СВ является результатом целого ряда факторов, из которых ни один не является преобладающим и число которых стремится к бесконечности.

В математической статистике разработаны специальные критерии – критерии согласия, с помощью которых можно оценить вероятность того, что полученная выборка не противоречит сделанному предположению о виде закона распределения СВ. Наиболее распространенным критерием является критерий согласия  $\chi^2$  (критерий Пирсона), с помощью которого устанавливается степень соответствия между статистическим материалом и выдвинутой гипотезой.

Согласно критерию Пирсона, проверку гипотезы о характере распределения СВ проводят, разделяя сходный статистический ряд на разряды (интервалы), задаваясь величиной вероятности расхождения статистического и теоретического законов распределения  $\alpha$  (как правило, задаются величиной  $\alpha \leq 0,05$ ); затем, оценивая опытное значение  $\chi^2$  по

формуле, в которую входит  $P_i$  (вероятность попадания СВ в  $i$ -й интервал, вычисляемая через функцию  $\Phi(z_i)$ ), значение которой вычислено для теоретического закона распределения; оценивают число степеней свободы  $K$ , которое связано с числом параметров теоретического закона распределения, оцененных в данной выборке; по специальной таблице “Закон распределения  $\chi^2$ ” [10] определяется значение вероятности для найденных значений  $K$  и  $\chi^2_q$ ; наконец проводят проверку условий: если значение  $\alpha_q$  больше  $\alpha$ , то отклонения статистического и теоретического законов распределения незначительны, т.е. данная серия опытов не противоречит сделанному предположению (гипотезе исследования).

По результатам проведенного нами тестирования, представленным в таблице 7 (конечные результаты процесса формирования иноязычной компетентности посредством применения двух разных лингводидактических комплексов), мы по известным формулам [10] вычислили значения  $\bar{X}_1$ ,  $\bar{X}_2$ ,  $\sigma^2_1$  и  $\sigma^2_2$ . Получили следующие значения:

$\bar{X}_1$  равно 6,04,  $\bar{X}_2$  равно 9,58,  $\sigma^2_1$  равно 2,51 и  $\sigma^2_2$  равно 3,39. Кроме того, для формального сравнения результативности динамического воздействия двух аппаратов, мы, по материалам таблицы 4, провели расчет величин  $\bar{X}_{1\text{вход}}$  и  $\bar{X}_{2\text{вход}}$ :  $\bar{X}_{1\text{вход}}$  имело значение 5,56, а  $\bar{X}_{2\text{вход}}$  равнялось 5,96.

Затем был проведен расчет теоретических вероятностей попадания СВ (балльной оценки студента за выполнение заданий теста) ( $P_i$ ) и значения критерия согласия (критерия Пирсона,  $\chi^2$ ). Промежуточные и конечные результаты вычислений представлены в таблицах 8 и 9.

**Значения средних уровней сформированности профессиональной  
иноязычной компетентности  
(до и после применения лингводидактических комплексов)**

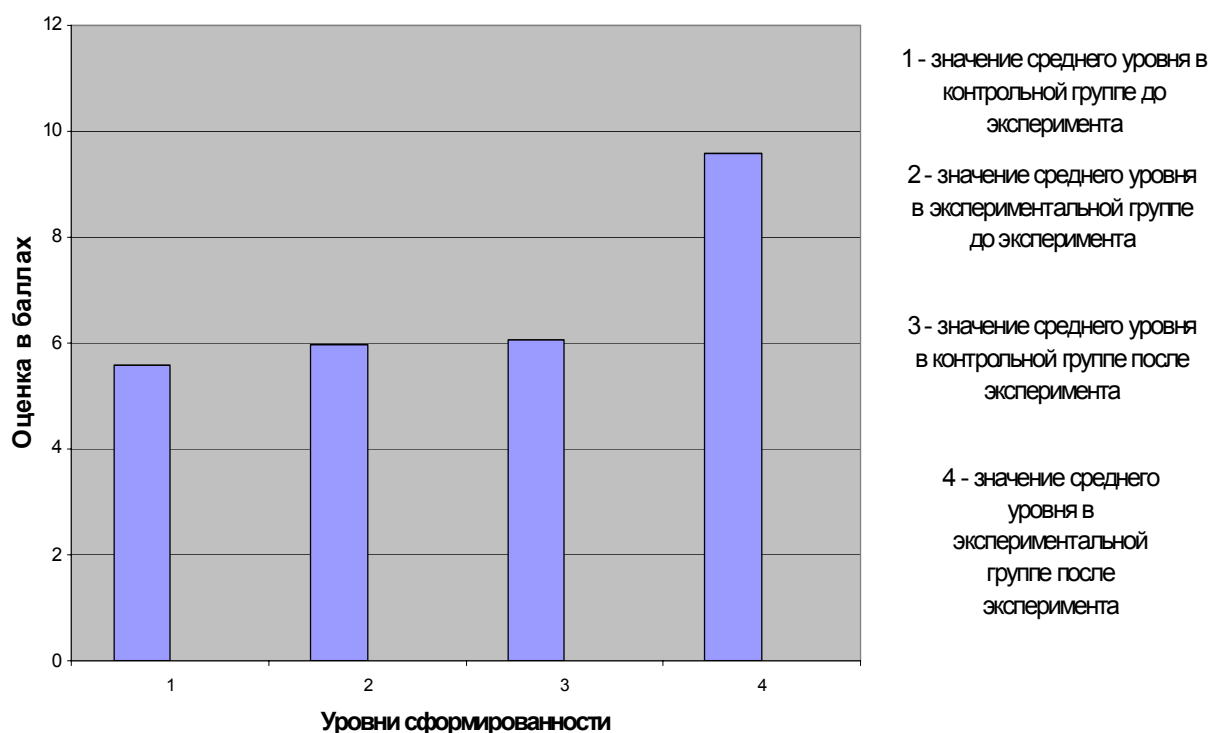


Рис. 8.

Таблица 8.

Промежуточные и конечные результаты вычислений  $P_i$  и  $\chi^2$   
для контрольных групп

I	$x_i$	$z_i$	$0,5 \Phi(z_i)$	$P_i$	$nP_i$	$(n_i - nP_i)^2 / nP_i$
1	0	$-\infty$	-0,5000	0,0548	3,89	0,32
2	2	-1,61	-0,4452	0,1571	11,15	0,89
3	4	-0,81	-0,2881	0,2801	19,89	0,85
4	6	-0,02	-0,0080	0,2903	20,61	1,03
5	8	0,78	0,2823	0,1606	11,40	1,14
6	10	1,58	0,4429	0,0482	3,42	0,05
7	12	2,37	0,4911	0,0075	0,53	0,53
8	14	3,17	0,4986	0,0013	0,09	0,09
9	16	3,97	0,4999	0,0000	0,00	0,00
10	18	4,76	0,4999	0,0000	0,00	0,00
11	20	$+\infty$	0,5000	-	= 71	= 4,90

Таблица 9.

Промежуточные и конечные результаты вычислений  $P_i$  и  $\chi^2$   
для экспериментальных групп

I	$x_i$	$z_i$	$0,5 \Phi(z_i)$	$P_i$	$nP_i$	$(n_i - nP_i)^2 / nP_i$
1	0	$-\infty$	-0,5000	0,0129	2,26	0,70
2	2	-2,24	-0,4871	0,0376	6,58	0,31
3	4	-1,65	-0,4495	0,0941	16,47	0,00
4	6	-1,06	-0,3554	0,1820	31,85	0,11
5	8	-0,47	-0,1734	0,2211	38,69	0,19
6	10	0,12	0,0477	0,2134	37,35	1,18
7	12	0,71	0,2611	0,1421	24,87	0,33
8	14	1,30	0,4032	0,0674	11,79	0,12
9	16	1,89	0,4706	0,0228	3,99	0,00
10	18	2,48	0,4934	0,0066	1,16	1,16
11	20	$+\infty$	0,5000	-	= 175	= 4,10

В результате расчета (см. таблицы 8 и 9) были получены следующие значения:  $\chi^2_1$  равно 4,90, а  $\chi^2_2$  имеет величину 4,10.

С учетом того, что при расчете значений  $P_i$  и  $\chi^2$  мы использовали два основных параметра (среднее значение показателя и соответствующие дисперсии) количество степеней свободы  $K$  принимает значение 7. По таблице “Закон распределения  $\chi^2$ ” мы определили величины вероятностей расхождения статистического и теоретического законов распределения:  $\alpha_{q1}$  равно 0,675, а  $\alpha_{q2}$  имеет величину 0,775.

Полученные значения  $\alpha_q$  много больше принятого нами  $\alpha = 0,05$ , поэтому можно считать, что отклонения статистических и теоретических законов распределения незначительны. Следовательно, выдвинутая ранее гипотеза не противоречит сделанному предположению о виде закона распределения.

Таким образом, в результате расчетов среднего уровня сформированности профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров, непараметрического критерия согласия Пирсона и показателя стабильности процесса нами было установлено, во-первых, что уровень сформированности профессиональной иноязычной компетентности (и его динамика) в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной, и, во-вторых, что ни один из критериев не оказывает решающего воздействия на процесс ее формирования.

### **3.3 Методика и результаты исследования динамики уровня мотивированности студентов агроинженерного университета к освоению иноязычных коммуникативных умений**

Для исследования взаимосвязи между применением разработанного лингводидактического комплекса, направленного на совершенствование процесса формирования иноязычной компетентности, и уровнем мотивированности студентов к учению нами, как и в параграфе 3.2, был задействован метод тестов. Данный метод использовался в исследованиях, проводившихся в течение четырех семестров в период с 1998 по 2000 гг. Исследованиями было охвачено 125 студентов факультетов “Процессы и машины в агробизнесе”, “Энергетический” и “Инженерно-педагогический” МГАУ им. В.П. Горячкина. В контрольные группы (констатирующий эксперимент) входили 43 студента, а в экспериментальные (формирующий эксперимент) - 82 студента. Всего в ходе эксперимента было применено четыре диагностические методики и в статистической обработке рассмотрена 1000 контрольных срезов.

Психологические тесты, и, прежде всего так называемые тесты способностей и личности, обеспечивают получение информации, касающейся общего уровня умственного развития учащихся, черт характера, эмоциональных переживаний, мотивов поведения и т.п. Во многих случаях

подобная информация оказывается особенно полезной при объяснении психологической обусловленности результатов процесса обучения и трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении знаний.

Вопросник “Мотивированность студентов к овладению иностранным языком” был составлен нами на основе общей логики основного научного поиска в рамках выявленных проблем диссертационной работы (см. параграфы 2.2, 2.3 и 3.1). Он использовался в течение всего периода исследований уровня мотивированности студентов, наравне с другими методиками. Результаты применения теста-вопросника представлены в обобщенном виде в таблице 10.

Вопросы вопросника были направлены не только на проверку уровня мотивированности студентов к изучению иностранного языка, но и на его повышение (особенно вопросы №№ 2, 4, 5). Перечень вопросов намеренно составлен таким образом, чтобы некоторые из них пересекались и даже частично дублировались; в частности, такие логические пары составляют вопросы №№ 1 и 2, 1 и 3, 1 и 5, 2 и 4, 3 и 5. Это позволяет считать результаты проведенного с их помощью исследования более валидными.



Таблица 10.

Результаты применения вопросника “Мотивированность студентов к овладению иностранным языком”

№	Формулировка мотива	До эксперимента, чел. (%)		После эксперимента, чел. (%)	
		Контроль ные группы	Экспериме нтальные группы	Контроль ные группы	Эксперимен тальные группы
1.	Иностранный язык необходим мне для более успешной будущей профессиональной деятельности	9 (20,9)	15 (18,3)	14 (32,6)	57 (69,5)
2.	Владение иностранным языком позволит мне значительно легче найти работу по специальности на рынке труда	12 (27,9)	17 (20,7)	19 (44,2)	61 (74,4)
3.	Иностранный язык даст мне возможность получать информацию, значимую для моего общего и профессионального развития	5 (11,6)	8 (9,75)	6 (13,95)	48 (58,5)
4.	Имея достаточные навыки и умения в области иностранного языка, я смогу общаться с носителями этого языка, установить и развивать личные и деловые контакты с ними	14 (32,55)	20 (29,6)	15 (34,9)	34 (41,5)
5.	Я хотел(а) бы понимать тексты научных и технических изданий, книг, газет, журналов, песен, теле- и радио – передач на иностранном языке по интересующим меня вопросам	32 (74,4)	59 (71,95)	33 (76,6)	71 (86,6)

Сравнение изменения выявленных уровней мотивированности студентов в контрольных и экспериментальных группах (попозиционно) позволяет сделать вывод о том, что применение разработанного нами лингводидактического комплекса в МГАУ повысило относительный уровень формальной мотивированности студентов к изучению иностранного языка в среднем на 29%, по сравнению с традиционными технологиями обучения иностранным языкам.

Для более объективной оценки уровня мотивированности студентов к изучению иностранных языков, в дополнение к составленному вопроснику необходимо было применить косвенные (опосредованные) методики диагностики мотивационной сферы личности обучаемых. Критериями отбора методов стали их полисферность (полинаправленность) и примерно равная диагностичность относительно разных мотивов.

В нашем исследовании мы применили следующие психодиагностические методики [165], удовлетворяющие указанным критериям: 1) методика диагностики степени удовлетворенности основных личностных потребностей; 2) методика диагностики личности на мотивированность к успеху Т. Элерса; 3) методика "ценностные ориентации" М. Рокича.

Первая методика диагностики позволила выявить степени удовлетворенности материальных, социальных потребностей, а также потребностей в признании, самовыражении и безопасности. Основной целью исследования являлось установление характера и динамики изменений степени удовлетворенности отдельных потребностей, в зависимости от оказываемого на личность обучаемого лингводидактического воздействия, и сравнение эффективности подобного воздействия при применении традиционного и спроектированного нами комплексов, направленных на формирование иноязычной компетентности будущих инженеров.

Испытуемым предлагались 15 утверждений, которые они должны были оценить, попарно сравнивая их между собой. Каждое утверждение по

семантическому признаку могло быть отнесено к одной из пяти групп, вербализирующих выявляемые базовые потребности. Достаточная валидность исследования обеспечивалась включением в вопросник трех тематически схожих утверждений, т.е. тройным вхождением в диагностический материал теста типичных синонимичных индикаторов мотивов.

При обработке листов ответов испытуемых в каждом отдельном случае подсчитывалось количество баллов, выпавшее на типичное утверждение, и выделялись пять, получивших наибольшее количество выборов. После этого, проводился анализ иерархии актуальных потребностей личности каждого студента, мотивирующих учащихся, в частности, к овладению новыми знаниями и умениями, в том числе, в области иностранных языков. Для удобства анализа первичных материалов исследования, полученные данные были обобщены по всему объему выборки и сведены в таблицу 11.

Таблица 11.

Результаты исследования степени удовлетворенности основных  
личностных потребностей студентов

№	Виды потребностей	До эксперимента, чел. (%)		После эксперимента, чел. (%)	
		Контроль ные группы	Экспериме нтальные группы	Контроль ные группы	Эксперимен тальные группы
1.	Материальные	41 (95,3)	76 (92,7)	40 (93,0)	79 (96,3)
2.	Социальные	21 (48,8)	34 (41,5)	25 (58,1)	56 (68,3)
3.	В признании	28 (65,1)	54 (65,85)	27 (62,8)	63 (76,8)
4.	В самовыражении	29 (67,4)	57 (69,5)	32 (74,4)	69 (84,1)
5.	В безопасности	34 (79,0)	65 ( 79,3)	32 (74,4)	52 (63,4)

Приведенные в таблице 9 данные свидетельствуют о динамических процессах, имеющих место в развитии личности учащихся высшей школы, в частности, под влиянием обучения иностранному языку. В этой связи следует отметить следующие особенности подобной динамики: степени удовлетворенности отдельных видов базовых потребностей изменяются неравномерно и неоднонаправленно. Так, например, степень удовлетворенности материальных потребностей изменяются незначительно (на 2...4%), в то время как положительная динамика социальных потребностей достигает значений от 9,3% (в констатирующем эксперименте) до 26,8% (в результате проведения формирующего эксперимента). В рамках нашего исследования большое значение имеет характер изменений уровня удовлетворенности потребностей. В период осуществления процесса обучения иностранному языку заметно повышается уровень удовлетворенности социальных потребностей и потребностей в самореализации и признании (см. табл. 9), в то время как потребность в безопасности снижается (в контрольных группах на 4,6%, в экспериментальных - на 15,9%). Последнее может быть объяснено тем, что совершенствование иноязычной компетентности способствует преодолению целого ряда психологических комплексов и повышает уровень уверенности обучаемого в своих силах.

Проведенный нами анализ полученных экспериментальных данных показывает, что, по сравнению с традиционными технологиями, предложенный нами лингводидактический комплекс примерно на 11% эффективнее влияет на развитие мотивационной сферы личности обучаемых, что находит отражение в динамике степени удовлетворенности основных потребностей.

Анализируя результаты исследований с помощью методики диагностики личности на мотивированность к успеху, разработанной Т. Элерсом, мы исходили из следующих положений теории мотивации.

Известно, что люди, умеренно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто избегает неудач, склонны к малому или, наоборот, слишком высокому уровню риска [165]. Чем выше мотивированность человека к успеху - достижению определенной цели, - тем ниже готовность к риску. При этом мотивированность к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху, надежды на успех обычно значительно ниже, чем при слабой мотивации. К тому же, людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высоких рисков. И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), это препятствует формированию и поддержанию мотива к успеху - достижению цели.

Исследования Д. Мак-Клеманда [157] показали, что люди с высоким уровнем защиты, чаще оказываются неуспешными, чем те, кто имеют высокую мотивацию на успех. Кроме того, опасаящиеся неудач люди (с высоким уровнем защиты), предпочитают малый, или, наоборот, чрезвычайно большой риск, где неудача не угрожает престижу.

Немецкий ученый Ф. Буркард [165] утверждает, что установка на защитное поведение в работе зависит от трех факторов: 1) степени предполагаемого риска; 2) преобладающей сферы мотивированности и мотивации; 3) имеющегося и личности опыта неудач. Установку на защитное поведение усиливают два обстоятельства: когда без риска удастся получить желаемый результат, и когда рискованное поведение ведет к неудаче. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т.е. мотивацию на избегание неудач.

Представленные выше теоретические положения чрезвычайно важны для оценки результативности применения созданного нами лингводидактического комплекса. При изучении иностранного языка в вузе студент должен быть готов к преодолению так называемого “языкового барьера”, не опасаться принимать определенный риск в новых для себя

психолингвистических условиях, которые, в свою очередь, проектируются и моделируются в учебном процессе, исходя из реалий рынка труда (см. параграфы 1.1 и 1.2). Занятие специалистом достойного места на современном рынке труда, являющееся конечной целью процесса формирования профессиональной готовности и иноязычной компетентности в вузе, во многом зависит от готовности выпускника к принятию адекватных и оптимальных в предложенных обстоятельствах личностно значимых рисков.

В ходе исследования с применением методики диагностики личности на мотивированность к успеху (по Т. Элерсу) испытуемым предлагался вопросник, в состав которого был включен 41 определенным образом сконструированный вопрос-утверждение, требующий однозначного положительного или отрицательного ответа (согласия или несогласия с представленным утверждением). Уровень мотивации к успеху каждого студента оценивался по количеству ответов “Да” и “Нет”. Обобщенные результаты исследования представлены в таблице 12.

Значимой характеристикой групп испытуемых можно считать отсутствие в контрольной и экспериментальной выборках студентов со слишком высоким уровнем мотивированности к успеху. Подобное отсутствие одного из пиковых проявлений повышает уровень валидности данных проведенного статистического исследования.

Таблица 12.

**Результаты исследования уровня мотивированности студентов  
к успеху с помощью опросника Т. Элерса**

Уровень мотивированности и	До эксперимента, чел. (%)		После эксперимента, чел. (%)	
	Контроль- ные группы	Эксперимент- альные группы	Контроль- ные группы	Эксперименталь- ные группы
Низкий	26	43	22	28

	(60,5)	(52,4)	(51,2)	(34,1)
Средний	14 (32,5)	32 (39,0)	16 (37,2)	40 (48,8)
Умеренно высокий	3 (7,0)	7 (8,5)	5 (11,6)	14 (17,1)

Сравнение обобщенных результатов исследования динамики уровня мотивированности к успеху студентов, входивших в контрольные и экспериментальные группы, позволяет сделать следующий вывод: предлагаемая нами технология обучения иностранному языку в данных условиях влияет на развитие мотивационной сферы примерно на 6% эффективнее технологии, применявшейся ранее в лингводидактической практике инженерных вузов. На наш взгляд, важно отметить тот факт, что реализация нового комплекса дало возможность на 18,3% уменьшить количество студентов с низким уровнем мотивированности к успеху и на 8,6% повысить число тех, у кого уровень данного вида мотивированности достаточно высок.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу её отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, базис мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности и деятельности.

Для подтверждения результатов ранее проведенных посредством вышеописанных тестовых методик исследований, на заключительном этапе исследования взаимосвязи между применением разработанного лингводидактического комплекса, направленного на совершенствование процесса формирования иноязычной компетентности, и уровнем мотивированности студентов к учению и будущей профессиональной самореализации, в том числе, за счет высокого уровня иноязычной компетентности, нами была применена наиболее распространенная в настоящее время методика изменения ценностных ориентаций - методика М. Рокича, - основанная на прямом ранжировании списка ценностей. Автор

данной методики различает два класса ценностей: терминальные - убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

В ходе исследования респондентам (испытуемым) предъявлялись два списка ценностей (по 18 единиц в каждом, расположенные в алфавитном порядке). Вначале предъявлялся набор (список) терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. В списках испытуемые присваивали каждой ценности ранговый номер (рейтинг) по порядку личностной значимости.

Достоинством методики "ценностные ориентации" является удобство, универсальность и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость - возможность варьировать как стимульный материал (списки ценностей), так и инструкции в зависимости от потребностей конкретного исследования. Особую роль здесь играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования и наличие контакта между исследователем и испытуемыми.

Для преодоления влияния социальной желательности (конформности) и возможной неискренности испытуемых, а также более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций, нами были несколько скорректированы инструкции, что позволило получить дополнительную диагностическую информацию и сделать более обоснованные выводы.

Так, после основной серии испытуемых просили ранжировать вербализованные ценности, отвечая на следующие вопросы: "В какой степени (условно в процентах) реализованы данные ценности в Вашей жизни?"; "Какие из указанных ценностей Вы считаете возможным реализовать частично или полностью посредством владения иностранным языком?"; "Как бы Вы ранжировали ценности, приведенные в списках, через 5 или 10 лет



работы по специальности, в том числе и с активным применением Ваших знаний и умений в области иностранных языков?”.

Анализируя иерархию ценностей испытуемых, мы обращали особое внимание на их группировку испытуемыми в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются “конкретные” и “абстрактные” ценности, ценности профессиональной самореализации, личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могли группироваться в этические ценности, ценности общения, дела, индивидуалистические, конформистские, альтруистические ценности, ценности самоутверждения, принятия других и т.д.

Экспериментальные данные, полученные посредством применения методики Рокича, подтвердили сделанный нами ранее вывод о том, что спроектированный с учетом профессионально-прагматического и коммуникативного системно-деятельностного подходов обновленный лингводидактический комплекс дает возможность на 14,4 % успешнее (по сравнению с традиционной технологией) формировать ценностно-ориентировочный компонент личности в сфере профессиональной самореализации, на 7,5% эффективнее способствует повышению уровня значимости межличностного взаимодействия и на 7,2% - ценности принятия других.

По результатам всех исследований, проведенных с помощью трех ранее существовавших тестовых методов и разработанного нами вопросника “Мотивированность студентов к овладению иностранным языком”, направленных на сравнение результативности применения двух комплексов обучения иностранному языку в техническом вузе (традиционного и вновь созданного), мы можем заключить, что реализация разработанного нами в диссертационной работе лингводидактического комплекса, преимущественно направленного на совершенствование процесса формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров, в

среднем на 13,2% эффективнее влияет на уровень мотивированности студентов к учению и предстоящей профессиональной деятельности.

### **Выводы по третьей главе**

1) Разработан и реализован в рамках университетского эксперимента на базе МГАУ лингводидактический комплекс для профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов, преимущественно направленный на совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров.

2) Выявлены и обоснованы основные критерии составления тестовых заданий для проверки уровня компетентности студентов в области иностранных языков.

3) В результате расчетов среднего уровня сформированности профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров, непараметрического критерия согласия Пирсона и показателя стабильности процесса нами было установлено, что уровень сформированности профессиональной иноязычной компетентности (и его динамика) в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной, и ни один из критериев не оказывает решающего воздействия на процесс ее формирования.

4) По результатам психологических исследований, проведенных с помощью трех ранее существовавших тестовых методов и разработанного нами вопросника “Мотивированность студентов к овладению иностранным языком”, в ходе которых проводилось сравнение результативности применения двух комплексов обучения иностранному языку в техническом вузе (традиционного и вновь созданного), мы установили, что реализация разработанного нами в диссертационной работе лингводидактического комплекса, преимущественно направленного на совершенствование процесса

формирования профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров, в среднем на 13,2% эффективнее влияет на уровень мотивированности студентов к учению и предстоящей профессиональной деятельности.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В соответствии с целью, задачами и гипотезой, заявленными во введении данной диссертационной работы, нами было проведено исследование, основными результатами которого можно считать следующие положения.

Прежде всего, было дано принципиально важное для дальнейшего научного поиска по теме исследования определение рынка труда: рынок, на котором происходит формирование спроса и предложения на трудовые ресурсы, с другой стороны, совокупность взаимоотношений и система взаимодействия его субъектов и объектов. К субъектам рынка труда мы отнесли потребителей рабочей силы, кандидатов на открытые должности и дополнительных промежуточных агентов. Среди объектов были выделены временно незаполненные вакансии, систему отношений между субъектами и последних с объектами, специфические социальные, политические, экономические и прочие условия существования рынка труда и ряд других.

Было установлено, что важной характеристикой специалистов, подготовка которых ведется, в частности, в инженерных вузах, является профессиональный опыт, соответствующий определенной профессиональной квалификации. Подобный профессиональный опыт предполагает, что в нем имеется набор таких событий профессиональной жизни, которые вобрали в себя все значимые аспекты конкретной профессиональной деятельности. Эти аспекты представлены в опыте не рядоположенно, а с учетом определенных приоритетов.

Конкурентоспособность специалиста, с точки зрения субъектов рынка труда - работодателей, - предполагает, что приоритеты в опыте специалиста

расставлены в соответствии с требованиями организаций - потребителей квалификации специалистов.

Для решения задачи выявления такого рода требований нами был проведен анализ баз данных Госкомстата, Минтруда, ООО “Анкор Консалтинг” и компании “Hay Management Consultants/Hay Group Inc.” (США). Кроме того, с целью учета малых флуктуаций динамики рынка труда, нами регулярно изучались материалы периодических тематических изданий.

Согласно логике раскрытия темы работы, нам необходимо было раскрыть понятие “коммуникативная компетентность”, которое должно было служить основой построения дальнейших теоретических и прикладных конструкторов. Мы определяем коммуникативную компетентность как способность и готовность личности к продуктивному вербальному взаимодействию с окружающей ее социальной средой и рядом неотъемлемых фасилитаторов функционирования общества. Таким образом, в состав данного понятия мы включили два неразрывно связанных компонента: собственно коммуникативная компетентность (способность, подготовленность) и коммуникативная активность (готовность в узком смысле этого понятия).

В соответствии с этим, мы рассматривали компетентность как составляющую часть готовности личности к профессиональной деятельности (наряду с мотивированностью и профессионально значимыми качествами личности), представляющую собой сформированность профессионально и специальностно значимых знаний, умений и навыков. Под уровнем компетентности мы понимали степень сформированности подобных знаний, умений и навыков. На основании положений этой концепции нами была предложена уточненная (расширенная) концепция структуры профессиональной компетентности специалиста-инженера, которая удовлетворяет основным требованиям современного рынка труда и построенная на основе целевого анализа состава актуальной и предстоящей

профессиональной деятельности специалиста данной квалификации. Исходя из анализа типичной профессиональной деятельности современного специалиста-инженера, мы выделили в структуре компетентности ведущие (основополагающие) и вспомогательные (дополнительные) профессионально-значимые качества.

Проведенное исследование уровня востребованности на современном рынке труда отдельных иностранных языков позволило установить, что наибольшим спросом (72 % общей потребности) на рынке трудовых ресурсов пользуются специалисты, владеющие английским языком. Этот факт еще раз подтверждает актуальность и значимость нашего исследования - проблематику совершенствования преподавания английского языка в инженерном университете.

Для выявления латентных перспектив трудоустройства инженеров с профессионально достаточной иноязычной компетентностью нами было проведено дополнительное исследование. Полностью подтвердилось предположение о том, что подобные специалисты, могут пользоваться спросом на рынке образовательных услуг. В качестве методов исследования нами были задействованы анкетирование и интервьюирование руководителей средних и высших учебных заведений ряда регионов Российской Федерации.

В результате проведения комплексного поликритериального исследования современного рынка труда Российской Федерации нами было установлено и категорично доказано, что иноязычная компетентность представляется неотъемлемым компонентом комплекса общих профессиональных требований, предъявляемых к выпускникам инженерных вузов. Кроме того, было выведено частнопедagogическое следствие: необходимо пересмотреть методологию обучения иностранным языкам в инженерных вузах, опираясь не на общепилологический, а на профессионально-прагматический подход и тщательный целевой отбор лингводидактических методов.

Для дальнейшего научного поиска по теме чрезвычайно важным представлялось обоснование того установления, что для успешной самореализации на рынке труда будущие специалисты должны получать пропрофессиональный опыт посредством внедрения в лингводидактическую практику вузов элементов квазипрофессиональной деятельности. В качестве инструментов выявления уровня иноязычной компетентности специалистов было предложено использовать профессиональные пробы (творческие задания, учебные практики и пр.), а также контрольные задания, основанные на профессионально-прагматическом подходе.

В качестве проектируемой цели процесса обучения в вузе мы избрали формирование профессиональной иноязычной компетентности специалиста-инженера. Для этого требовалось расширить номенклатуру функций процесса обучения, под которыми мы понимали его интегративные характеристики, определяющие специальную направленность обучающей деятельности в заданных условиях осуществления педагогического процесса.

Анализ источниковой базы по теории содержания обучения показал, что общей закономерностью системы организации содержания любого дидактического цикла является то, что она определяется двумя основными факторами - структурой деятельности и структурой совокупного объекта изучения (в рамках нашего исследования – иностранного языка).

Проведенный анализ источниковой базы (трудов В.С. Леднева, И.Я. Лернера, В.В. Краевского) по теории содержания образования позволил установить, что в основу решения проблемы формирования профессионально ориентированной иноязычной подготовки целесообразно положить современную общую теорию структуры содержания образования (В.С. Леднев), что общей закономерностью системы организации содержания любого дидактического цикла является то, что она определяется двумя основными факторами - структурой деятельности и структурой совокупного объекта изучения.

По отношению к курсу иностранного языка был предложен особый подход к отбору критериев формирования содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки. В рамках этого подхода рассматриваются следующие критерии: относительной полноты, двойной детерминации содержания образования, двойного вхождения базисных компонентов (имплицитного и апикального) в структуру содержания подготовки, соответствия направлениям развития профессиональной педагогики и лингводидактики, типичности, функциональной полноты, репрезентативности и валидности отбираемого языкового материала (в отношении сфер, тематики и ситуаций профессиональной коммуникации), эффективности входящих в содержание и технологию средств мотивации студентов к освоению коммуникативных умений и к предстоящей профессиональной деятельности.

В параграфе показано, что существовавшая ранее номенклатура функций содержания обучения иностранным языкам не вполне адекватна реалиям современного поля профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием. В связи с этим, функции содержания подготовки инженеров (в частности, в области иностранных языков) были уточнены и приведены в соответствие с актуальными требованиями ГОС ВПО и рынка труда, а также реалиями современного поля профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием.

Была предложена обновленная концепция функций содержания подготовки инженеров (в частности, в области иностранных языков), базирующаяся на требованиях рынка труда. Было доказано, что наибольшая эффективность реализации целей профессионального образования в вузе может быть достигнута при учете иерархии и рядоположенности отдельных функций его содержания.

Исходным для нас служит положение о том, что иерархия функций содержания профессионального образования должна основываться на принципе определения приоритета отдельных направлений и комплексов

видов дидактического воздействия на студентов при подготовке специалистов в инженерном вузе. Подобные приоритеты формулируются в рамках профессионально-прагматического подхода и группируются в зависимости от степени значимости определенных функций для формирования личности выпускника высшего технического учебного заведения, что определяется комплексом требований современного рынка труда к качествам личности специалиста.

В соответствии с этим были выделены три группы функций содержания образования - основополагающие, дополнительные и служебные. К основополагающим отнесены действенно-формирующая, специализирующая и когнитивно-развивающая; к дополнительным - мотивирующе-ориентирующая, общепрофессионализирующая и аналитическая; к служебным - антиципирующая, обобщающе-систематизирующая и информационная.

Мы сочли оптимальным способом достижения цели совершенствования процесса формирования иноязычной компетентности создание перспективного дидактического комплекса для совершенствования иноязычной подготовки студентов инженерных вузов. Были исследованы и представлены теоретические положения психологии, психолингвистики и лингводидактики, которые составили основу проектирования подобного комплекса. Наряду с этим, мы подробно описали разработанную нами концепцию повышения эффективности обучения предмету и комплексной профессиональной подготовки в агроинженерном вузе, исходя из теории мотивации и специфических требований современного рынка труда.

Задача достижения поставленной нами цели была признана достаточно трудной, т.к. для разработки научных основ эффективного профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам следует, в частности, изучить психофизиологические и психолингвистические особенности контингента обучаемых. Был предложен теоретико-



формульный аппарат, объединяющий отдельные субъективизированные психологические показатели учащихся.

При проведении исследования направленного на проектирование лингводидактического комплекса, мы исходили из того, что формирование профессиональной готовности студентов осуществляется с учетом ее исходного уровня, в процессе поэтапного обучения, конкретных целей для каждого этапа, а также педагогических средств, условий и модели конечного результата. Был проведен анализ научно-методической литературы с целью установления этапов такого рода периодизации и их характеристик, принимая во внимание ранее выявленные особенности формирования профессиональных иноязычных умений, которыми должен овладеть будущий инженер. Выявленные концепции мы обобщили в рамках выдвинутой нами гипотезы о высокой эффективности процесса формирования иноязычной компетентности специалистов-инженеров, достигаемой при разделении подготовки на два этапа - коррекционной систематизации и профессионализации.

Было проанализировано шесть наиболее известных подходов к решению проблемы обучения иностранным языкам, различаемые по ведущему принципу, лежащему в основе организации учебного материала: аспектный, структурный, трансформационный, аспектно-структурный, функционально-структурный и ситуативно-тематический; двум последним мы уделили особое внимание, и они были рассмотрены применительно к цели нашей исследования.

Определив систему (иерархию и рядоположенность) функций содержания обучения, мы предложили логическую последовательность отбора и обоснования этапов и методов иноязычной подготовки специалистов - их ступенчатую корреляцию. В результате проведения формирующего эксперимента доказано, что повышение эффективности процесса формирования иноязычной компетентности будущих инженеров может достигаться сочетанием традиционных технологий обучения

иностранным языкам, применяемых в настоящее время в инженерных вузах, с современными интенсивными дидактическими технологиями, включающими иллюстративные, имитационные, практические и ситуационный методы обучения, методы проблемного обучения иностранным языкам, методы стимулирования и мотивации к УПД. При этом должен реализовываться коммуникативный системно-деятельностный подход, представляющий собой такой способ обучения, при котором осуществляется систематизированное и взаимосотнесенное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой (воспроизводимой) на учебных занятиях речевой деятельности.

С позиций теории формирования содержания образования и предложенного нами профессионально-прагматического подхода к проектированию учебной деятельности в вузе особое внимание обращалось на отбор проблемных ситуаций, которые включались в комплекс обучения иностранным языкам.

Было выявлено, что определяющими для обучения иностранному языку в инженерном вузе являются характер влияния общей и предстоящей профессиональной деятельности на содержание, отбор и организацию учебного языкового материала, моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способов формирования речевых навыков и умений у учащихся и способы и приемы управления их учебной деятельностью на занятиях с преподавателем и в самостоятельной работе. В соответствии с этим, систематизация языкового материала необходимо должна включать тщательный анализ реальной и перспективной профессиональной деятельности, которую должен обслуживать изучаемый студентом иностранный язык. На этой основе составляются соответствующие детальные модели планируемого обучающего общения, включаемые в структуру содержания проектируемых лингводидактических комплексов.

На уточненном теоретическом базисе мы разработали поэлементную структуру подобного комплекса для агроинженерного университета,

представленную в экспериментальной рабочей программе по дисциплине «Иностранный язык (английский)» для специальностей направления «Механизация сельского хозяйства». Особую роль в этом комплексе играют специально составленные учебные пособия по профессионально-прагматическому чтению по специальности, позволяющие создавать проблемные ситуации и условия для получения пропрофессионального опыта в сфере предстоящей студентам деятельности. Все текстовые материалы отбирались с учетом требований соответствия целям и задачам профессионально ориентированного обучения, воспитания и развития личности специалиста, современности и актуальности, репрезентативности языкового материала, лингвострановедческой ценности, содержательности и иллюстративности. Предметный план текстов должен служить важным средством управления мотивацией студентов при организации речевой деятельности. В материалы пособий были отобраны речевые образцы, типичные для ситуаций профессиональной коммуникативной деятельности инженеров, а также терминологические минимумы по специальным темам, что заложило основу возможности организации учебных игр. Исходя из этого, языковой материал рассматривался как средство реализации речевого общения, при его отборе осуществлялся коммуникативный системно-деятельностный подход.

Особое внимание было обращено на то, что любая деятельность, в т.ч. и деятельность по формированию иноязычной компетентности, является полимотивированной, т.е. регулируется не одним, а несколькими мотивами, которые по своему значению для личности не равнозначны, в связи с чем выделяют понятие смыслообразующего мотива и мотива-стимула. Нашей задачей являлась реализация данного положения в виде установления характеристик реального процесса создания мотивационного компонента деятельности и связи реализации лингводидактического комплекса с уровнем мотивированности личности учащегося.

Нами был выдвинут и доказан тезис о том, что при обучении иностранному языку в вузе формирование ценностных ориентаций следует рассматривать как взаимосвязанный процесс выбора личностью учащегося приоритетов для удовлетворения своих профессиональных потребностей и формирования личностно-ценностных качеств, чем и является профессиональная иноязычная компетентность, обеспечивающая профессиональную жизнедеятельность. На этом основании была обоснована следующая гипотеза: мотивация студентов к осуществлению основной и дополнительной учебной деятельности может управляться посредством трех эмоционально-действенных способов (опрессивного, прямого и естественного (косвенного) мотивации), причем одним из наиболее важных факторов успешности осуществления педагогического процесса является характеристика личности педагога.

Взаимодействие студента - будущего инженера, проходящего подготовку и имеющего уже определенный непрофессиональный опыт, полученный в результате предыдущей профессиональной деятельности или на занятиях на специальных кафедрах вуза, - и преподавателя иностранного языка, зачастую имеющего, по объективным причинам, низкий уровень компетентности в области технических дисциплин и недостаточное представление о содержании инженерной деятельности, не может быть признано адекватным требованиям продуктивности педагогического процесса. Данный тезис дал нам основание рекомендовать Минобразованию РФ и другим профильным ведомствам активизировать подготовку педагогов профессионального образования с повышенной иноязычной компетентностью.

## **ОБЩИЕ ВЫВОодЫ ПО МАТЕРИАЛАМ ДИССЕРТАЦИИ**

Анализ источников по проблеме научного поиска, проведенные теоретические исследования и педагогическая опытно-экспериментальная

работа подтвердили выдвинутую рабочую гипотезу. В соответствии с целью и задачами исследования сформулированы его основные теоретические и практические результаты, определены перспективные направления дальнейшей работы по данной теме и сделаны следующие общие выводы.

1. Анализ современной общей теории структуры содержания образования и требований рынка труда позволил сделать вывод о том, что для успешной реализации своей квалификации и занятия места в секторе рынка труда, соответствующего полученной специальности, студенты агроинженерных вузов должны пройти профессионально ориентированную подготовку в области иностранных языков, структура содержания которой детерминирована структурой совокупного объекта изучения (иностранного языка-цели) и структурой предстоящей обучаемым профессиональной деятельности. Структура совокупного объекта изучения определяет апикальный компонент структуры содержания, а структура профессиональной деятельности – имплицитный ее компонент.

Кроме того, требования современного рынка труда к иноязычной компетентности инженеров определяют иерархию и рядоположенность функций содержания обучения иностранным языкам в инженерном вузе. В качестве основополагающих функций рассматриваются действенно-формирующая, специализирующая и мотивирующе-ориентирующая; в качестве дополнительных - общепрофессионализирующая, когнитивно-развивающая и аналитическая; в качестве служебных - антиципирующая, обобщающе-систематизирующая и информационная.

Эти факторы должны учитываться при совершенствовании структуры содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов.

2. Одним из оптимальных путей повышения эффективности профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов является ее разделение (на основе положений современной общей теории структуры содержания образования) на два

этапа - коррекционной систематизации и профессионализации. На первом этапе иноязычная подготовка направлена в основном на решение общеобразовательных задач (в качестве апикального компонента содержания лингвистической подготовки), а на втором этапе – в основном на решение специальных профессиональных задач (в качестве имплицитного компонента содержания иноязычной подготовки).

3. Уточнение необходимых характеристик, свойственных понятию “компетентность специалиста-инженера”, позволило установить, что иноязычные коммуникативные навыки являются неотъемлемым компонентом последней. Анализ специальных требований рынка труда дал возможность констатировать: обязательной сквозной линией системы подготовки студентов к профессиональной иноязычной коммуникации на втором этапе является формирование кластера профессиональных иноязычных коммуникативных умений:

- в области устного и письменного воспроизведения речи, основанного на самостоятельной речемыслительной деятельности, адекватной типичным (наиболее частотным) коммуникативным ситуациям;
- дискурсивно-предметных (профессионально-прагматических);
- вокабулярно-терминологических (профессионально-лексических).

4. На основе анализа гносеологических корней профессиональной подготовки студентов вузов в области иностранных языков и актуальных требований современного рынка труда показано, что повышение уровня готовности студентов к освоению указанных коммуникативных умений достигается применением системы критериев отбора содержания и технологии профессиональной иноязычной подготовки, включающей следующие критерии:

- \* относительной полноты;
- \* двойной детерминации содержания образования (структурой предстоящей профессиональной деятельности и структурой иностранного языка);

- \* двойного вхождения базисных компонентов (имплицитного и апикального) в структуру содержания подготовки;
- \* соответствия основным направлениям развития профессиональной педагогики и лингводидактики;
- \* типичности;
- \* функциональной полноты;
- \* репрезентативности и валидности отбираемого языкового материала (в отношении сфер, тематики и ситуаций профессиональной коммуникации);
- \* эффективности входящих в содержание и технологию средств мотивации студентов к освоению коммуникативных умений и к предстоящей профессиональной деятельности.

Вместе с тем, проведенные исследования не являются исчерпывающими как в отношении обоснования путей совершенствования структуры содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки, так и процесса формирования иноязычной компетентности будущих инженеров. В связи с этим, представляется важным продолжить исследования для выявления других факторов и параметров в рамках данной проблематики, в том числе в отношении взаимовлияния процесса обучения и мотивационной сферы учащихся. Кроме того, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к организации современного учебного процесса, предполагается исследовать возможность и дидактические условия использования разработанного лингводидактического комплекса для профессиональной подготовки студентов, обучающихся по дистанционной форме. Однако даже в представленном виде результаты настоящей работы могут быть использованы для решения аналогичных проблем при подготовке специалистов в других областях.

В качестве перспективных направлений дальнейших исследований могут рассматриваться более широкое внедрение предложенной концепции совершенствования иноязычной подготовки в практику учреждений

системы среднего и высшего профессионального образования РФ, а также проведение более глубоких исследований содержания профессиональной иноязычной компетентности, мотивационной сферы личности учащихся высшей школы и процесса формирования их профессиональной готовности совместно с Институтом развития профессионального образования, НИИ высшего образования, Центром социологии образования РАО и другими научно-исследовательскими организациями, в том числе зарубежными, такими как Королевский колледж Университета Лондона и Университет Бристоля (Великобритания), с которыми МГАУ установлены научные контакты по выполнению совместных исследований.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аблам С.Б. Принципы и критерии отбора моделей и речевых образцов в методике обучения иноязычной речи // В кн.: Современные направления в методике обучения иностранным языкам. - Минск: Высш. шк., 1970. - С. 78-83.
2. Агапитова Т.Г. О совершенствовании профессионально-педагогической подготовки студентов университета на основе обучения информативному иноязычному общению // Урало-фламандское сотрудничество в сфере повышения академического уровня высших учебных заведений: Материалы конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та, 1999. - С. 10-12.
3. Агеев В.В. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 218 с.
4. Акмеология организационная, управленческая, личностная: Сб. науч. статей. - Саратов: Изд-во Поволж. филиала Рос. уч. центра, 1996. - 81 с.
5. Александров Б.Н., Полетаев Л.В. Вопросы моделирования деятельности и личности специалиста // Среднее специальное образование, 1982. - № 1. - С. 28-31.
6. Ананьин А.Д., Белов В.М. Вуз глазами студентов: Социологическое исследование подготовки инженеров-механиков в сельскохозяйственных вузах. - М.: МГАУ, 1994. - 14 с.
7. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функционирования систем // Принципы системной организации функций. - М.: Наука, 1973. - 315 с.
8. Анцелевич О.В. Формирование профессионализма студентов экономических факультетов средствами иностранного языка. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Карачаевск, 2000. - 19 с.

9. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. - М.: Высш. шк., 1980. - 368 с.
10. Архангельский С.И., Михеев В.И., Машников С.А. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента: Материалы лекций. - М.: Знание, 1974. - 48 с.
11. Асеев В.Г. Особенности строения человеческой мотивации. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - М., 1970. - 23 с.
12. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 104 с.
13. Асмолов А.Г. О месте установки в структуре деятельности. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М., 1976. - 22 с.
14. Астафурова Т.Н. Стратегия коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты). Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1997. - 41 с.
15. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. - М.: Политиздат, 1981. - 432 с.
16. Афанасьев В.Г. Человек и управление обществом. - М.: Политиздат, 1977. - 382 с.
17. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
18. Бабанский Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах). - Киев: Рад. шк., 1984. - 287 с.
19. Бакеев В.А. Экспериментальное исследование психологических механизмов внушаемости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1970. - 17 с.
20. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия. - М.: Высш. шк., 1970. - 176 с.
21. Батышев С.Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах. - М.: Педагогика, 1988. - 176 с.

22. Батышев С.Я. Производственная педагогика. - М.: Машиностроение, 1976. - 687 с.
23. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы: опыт, поиск, задачи, пути реализации. - М.: Высш. шк., 1987. - 340 с.
24. Беспалько В. П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования. - Рига, 1972. - 151 с.
25. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
26. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебного процесса подготовки специалистов. - М.: Высш. шк., 1989. - 144 с.
27. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: Опыт системно-структурного описания - М.: Рус. яз., 1977. - 288 с.
28. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. - М.: Просвещение, 1988.- 256 с.
29. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973. - 270 с.
30. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1993. - 38 с.
31. Василевич А.П. Субъективные оценки частот элементов текста (в связи с проблемами вероятностного прогнозирования речевого поведения): Автореф. дис. ... канд. филол. наук - М., 1968. - 17 с.
32. Величко Л.Ф. Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1982. - 23 с.
33. Вентцель Е.С., Овчаров Л.А. Теория вероятностей и ее инженерные приложения: Учебное пособие для вузов. - М.: Высш. шк., 2000. - 480 с.

34. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высш. шк., 1991. - 204 с.
35. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. - М.: Изд-во иностр. литературы, 1958. - 133 с.
36. Витятнев М.Н. О методах обучения языкам // В кн.: Проблемы отбора учебного материала. - М.: Изд-во МГУ, 1971. - С. 139-156
37. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 519 с.
38. Гарбер Е.И., Козачева В.В. Методика профессиографии. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1992. - 196 с.
39. Гершунский Б.С., Пруха Я. Дидактическая прогностика: Некоторые актуальные проблемы теории и практики. - Киев: Вища шк., 1979. - 240 с.
40. Гинзбург Р.С. Основы лексикологического исследования. - М.: Изд-во МГПИИЯ, 1978. - 71 с.
41. Гипаева Х.А. Педагогические основы адаптации зарубежного опыта преподавания английского языка как иностранного в неязыковом вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Владикавказ, 2000. - 21 с.
42. Глухов Г.В. Теория и методика проектирования содержания германских языков в системе высшего профессионального образования. Дис. ... д-ра пед. наук. - Тольятти, 2000. - 377 с.
43. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. - Киев: Наук. думка, 1988. - 142 с.
44. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 79 с.
45. Громова Н.М. Обучение деловой письменной речи (английский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. - М.: МГЛУ, 1993. - 279 с.

46. Губайдуллина А.Г. Дидактические условия формирования профессиональной направленности личности студентов-билингвов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2000. - 21 с.
47. Гугенейм Ж. Некоторые выводы статистики словаря // В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М.: Прогресс, 1967. - С. 204-213.
48. Гурвич П.Б. Обучение устной экспрессивной речи на факультетах иностранных языков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1972. - 41 с.
49. Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.
50. Гусейнов А.Ш. Внутригрупповая активность как фактор повышения коммуникативной компетентности в студенческих группах. Дис. ... канд. психол. наук. - Краснодар, 1999. - 190 с.
51. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986. - 239 с.
52. Давыдова М.А. Обучение студентов неязыковых вузов учениям употребления грамматических единиц в речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981. - 16 с.
53. Демьяненко М.Я. и др. Основы общей методики обучения иностранным языкам. - Киев: Вища шк., 1976. - 282 с.
54. Джоунс Р. Ситуативный словарь // В кн.: Проблемы отбора учебного материала. - М.: Изд. МГУ, 1971. - С. 172-180.
55. Долматовская Е.Ю. Методика обучения терминологии по специальности в неязыковом вузе (английский язык). Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1977. - 250 с.
56. Долматовская Е.Ю. Подготовка к профессиональной деятельности при обучении языку специальности в неязыковом вузе // Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: Труды МГЛУ. Вып. 366. - М.: МГЛУ, 1990. - С. 59-69.

57. Домбровская Р.А. Структурно-функциональный подход к трактовке языковых явлений - необходимая предпосылка эффективного обучения иностранным языкам // В кн.: Система методов обучения иностранным языкам в школе и вузе. - Минск: Изд-во Минск. гос. пед. ин-та иностр. яз., 1971. - С. 23-31.
58. Дружинин В.Н. Проблема субъекта и объекта в современном научном познании. Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - М., 1979. - 16 с.
59. Дюркгейм Э. Социология образования / Пер с фр. Т.Г. Астаховой. Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев. - М.: ИНТОР, 1996. - 80 с.
60. Евдокимова Н.В. Соотношение знаний и практических умений в содержании учебного предмета практического характера: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1980. - 16 с.
61. Елухина Н.В. Дискурсивная компетенция и ее роль в овладении иноязычным профессиональным общением // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: Сб. науч. тр. Вып. 454. - М.: МГЛУ, 2000. - С. 60-65.
62. Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ // Вопросы психологии, 1985. № 5. - С. 162-168.
63. Есипович К.Б. Подготовка студентов к управлению учебно-воспитательным процессом по иностранным языкам в школе как средство формирования их социальной активности: Учебно-методическое пособие - М.: Изд-во МГПИ, 1985.- 95 с.
64. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
65. Журавлева Е.В. Отбор грамматического материала на основе речевых моделей // Иностранные языки в школе, 1965. № 5. - С. 24-28.
66. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение - М.: Знание, 1987. - 77 с.

67. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психолингвистических исследованиях: Учебное пособие - Калинин: КГУ, 1978. - 88 с.
68. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 244 с.
69. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1978. - 159 с.
70. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
71. Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности овладения иностранным языком // Тезисы докл. и выст. Межд. конф. преподавателей рус. яз. и литературы - М.: Изд-во МГУ, 1969. - С. 147.
72. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994.- 333 с.
73. Иванова Г.А. Педагогические основы формирования языковой личности посредством культуры иноязычного чтения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Якутск, 2000. - 22 с.
74. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. - М.: Изд-во МГУ, 1987. - 207 с.
75. Исаева Б.М. Влияние мотивационно-целевого фактора на развитие навыков аудирования иноязычной речи у студентов-билингвов. - Тбилиси: Тб.ГУ, 1985. - 118 с.
76. Исмагилова Ф.С. Научно-теоретические основы модели развития профессиональной карьеры молодого специалиста // Проблемы интернационализации образовательных программ подготовки специалистов в сфере экономики для создания сети международных студенческих обменов: Материалы конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - С. 36-37.
77. Исследование проблемы речевого общения / Под ред. Е.Ф. Тарасова. - М.: НИИ общей педагогики, 1979. - 213 с.

78. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком (на материале интенсивного обучения). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1983. - 19 с.
79. Казиева М.Ю. Реальное речевое общение как средство повышения результативности обучения иностранным языкам. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1988. - 16 с.
80. Карапетян В.С. Моделирование как компонент деятельности учения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1981. - 18 с.
81. Катульский Е. Мотивация на рынке труда // Вопросы экономики, 1997. № 2. - С. 96-97.
82. Кейран Л.Ф. Структура методики обучения как науки. - М.: Педагогика, 1979.- 165 с.
83. Кикнадзе Д.А. Потребности, поведение, воспитание. - М.: Мысль, 1968. - 148 с.
84. Китайгородская Г.А. Интенсивный курс: Научно-методическое пособие для преподавателей. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - 128 с.
85. Клейменова Т.М. Совершенствование технологии обучения иностранному языку на основе дифференцированного подхода к коррекции ошибок в профессионально-технических учебных заведениях // Новые формы и технологии обучения в системе непрерывного сельскохозяйственного образования: Сб. науч. трудов. - М.: МГАУ, 1993. - С. 67-70.
86. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. - М.: Знание, 1986. - 78 с.
87. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 509 с.
88. Колесникова Н.И. Лингвометодические основы развития научной речи студентов нефилологических вузов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Омск, 1999. - 19 с.



89. Колшанский Г.В. Логика и структура языка. - М.: Высш. шк., 1965. - 240 с.
90. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. - М.: Наука, 1975. - 229 с.
91. Кольцова Т.А. Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы - М.: Изд-во МГПУ, 1987. - 138 с.
92. Коммуникативная лингвистика и коммуникативно-деятельностный подход к обучению языкам (Памяти Г.В. Колшанского) / Ред.-сост.: С.И. Мельник, А.М. Шахнарович. - М.: ИЯ РАН, МГЛУ, 2000. - 170 с.
93. Комплексная система подготовки студентов к самостоятельной творческой работе в ходе учебно-воспитательного процесса. - Куйбышев, 1979. - 102 с.
94. Кондюрина И.М. Дидактические условия развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1999. - 19 с.
95. Кондюрина И.М. Технология развития педагогической коммуникации при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вестник Учеб.-метод. объедин. высш. и средн. проф. учеб. заведений РФ по проф.-пед. образованию - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. - С. 137-140.
96. Коновалова Л.В. Растерянное общество: Критика современной буржуазной социологии и психологии морали. - М.: Мысль, 1986. - 220 с.
97. Концепция развития механизации, электрификации и автоматизации сельскохозяйственного производства России на 1995 год и на период до 2000 года. - М.: РАСХН, 1992. - 188 с.
98. Копысов Л.С. Учебный труд студента в свете ценностных отношений // Известия Томского политехнического ин-та им. С.М. Кирова. Т. 240. - Томск, 1972. - 201 с.

99. Коршунов Я.Б. К проблеме учета целей обучения при отборе лексики для начального этапа // В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. - М.: Изд. МГУ, 1971.- С. 114- 122.
100. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. - М.: Рус. яз., 1988. - 157 с.
101. Костюк Г.С. Ф. Энгельс и проблемы психологии. / Вопросы психологии, 1970. - № 6. - С. 3-5.
102. Косырев В.П. Методическая подготовка инженеров-педагогов. - М.: МГАУ, 1998. - 144 с.
103. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования. - М.: Педагогика, 1983. - 105 с.
104. Кракова И.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении иноязычной фразеологии в неязыковом вузе (общепедагогический аспект). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Саратов, 2000. - 24 с.
105. Кудряшов Ю.А. Обучение комбинированию языкового материала в целях развития устной речи: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1969. - 22 с.
106. Кузнецов А.Н. О контрастивной лингвистике и перспективных методах языковой подготовки студентов вузов // Содержание и методика обучения в сельскохозяйственном вузе: Сб. науч. трудов. - М.: МГАУ, 1999. - С. 91-96.
107. Кузнецов А.Н. Роль принципа внутреннего критериального противоречия в определении оптимального состава группы для обучения иностранным языкам // Вестник Уч. - метод. объедин. высш. и средн. проф. уч. заведений РФ по проф. - пед. образованию. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. - Вып. 2 (27) - С. 146-151.

108. Кузнецов А.Н. Учет индивидуальных психолингвистических особенностей учащихся при использовании интенсивных методик обучения иностранным языкам // Новые образовательные технологии подготовки специалистов сельскохозяйственного производства: Сб. науч. трудов - М.: МГАУ, 2000. - С. 44-50.
109. Кузнецова Э.К. Методика работы над активным словарем по специальности в неязыковом вузе (немецкий язык). Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1981. - 215 с.
110. Кумбс Ф.П. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. - М.: Прогресс, 1970. - 261 с.
111. Кусовская И.В. Формирование профессиональных мотивов у курсантов вуза МВД в процессе обучения иностранному языку. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - СПб, 2000. - 24 с.
112. Кустов Ю.А. Единые и комплексные программы обучения как средство разработки содержания модели специалиста широкого профиля // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. - 105 с.
113. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи: Приемы и пути. - М.: Высш. шк., 1970. - 268 с.
114. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. - М.: Высш. шк., 1986. - 143 с.
115. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. - М.: Высш. шк., 1989. - 360 с.
116. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. - М.: Рус. яз., 1991. - 356 с.
117. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевых высказываний. - М.: Наука, 1969. - 306 с.
118. Леонтьев А.А. Психология общения: Учебн. пособие. - Тарту: Тарт. ун-т, 1974. - 219 с.

119. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М.: Наука, 1965. - 245 с.
120. Леонтьев А.А. Формы существования значения // В сб.: Психолингвистические проблемы семантики. - М.: Изд-во МГППИ, 1983.- С. 5-19.
121. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 302 с.
122. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание // Материалы XVIII Междунар. психол. конгресса. Симп. 13. - М., 1966. - С. 5.
123. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
124. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - 186 с.
125. Лернер И.Я. Учебно-воспитательный процесс как система // Новые исследования в педагогических науках. - М.: Просвещение, 1985. - № 1 (45). - С. 30-34.
126. Логинов В.В. Система подготовки и повышения квалификации инженерно-технических работников на промышленных предприятиях. - Киев, 1977. - 45 с.
127. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. - М.: Наука, 1980. - 279 с.
128. Маркова А.К. Психология обучения подростка. - М.: Знание, 1975. - 64 с.
129. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии, 1980. - № 5. - С. 47-59.
130. Маркова С.М. Личностно деятельностный подход к проектированию содержания учебного предмета // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 7-й Рос. науч.-практ. конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. - С. 95-96.

131. Методологическое положение по статистике. Вып. 3. / Госкомстат России. - М., 2000. - 294 с.
132. Милтс А.А. Целостность личности и ее формирование: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. - Л., 1967. - 18 с.
133. Мирзоян А.Л. Использование ролевых игр для обучения профессиональному диалогическому общению на иностранном языке (английский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. - М.: МГПИИЯ, 1985. - 272 с.
134. Миролубов А.А. История методики обучения иностранным языкам в СССР. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1973. - 50 с.
135. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам как педагогическая наука: Методические рекомендации. - М.: РУДН, 1983. - 21 с.
136. Митрофанова О.Д. Лингвистические и методические основы учебника русского языка для нефилологов. - М.: Изд-во МГУ, 1973. - 38 с.
137. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.Э. Смирновой. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. - 176 с.
138. Мокроносов Г.В. Вопросы формирования личности студента как специалиста. - Свердловск, 1973. - 105 с.
139. Молодежь и труд в Европе (на англ. яз.). Т.2. - М.: ИНИОН, 1985. - 253 с.
140. Мотина Е.И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. - М.: Рус. яз., 1988. - 176 с.
141. Мусницкая Е.В. Контроль в обучении иностранному языку: Книга для учителя. - М.: Дом педагогики, 1996. - 120 с.
142. Мусницкая Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза // Профессиональная коммуникация как цель обучения

- иностранному языку в неязыковом вузе: Сб. науч. трудов. Вып. 454. - М.: МГЛУ, 2000. - С. 5-12.
143. Мячин Ю.Н. Методологические аспекты исследования целостности человека и личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1979. - 18 с.
144. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. - Минск: Высш. шк., 1998. - 522 с.
145. Научная организация учебного процесса в высших технических учебных заведениях. - М.: Высш. шк., 1972. - 279 с.
146. Немченко В.С. и др. Профессиональная адаптация молодежи. - М.: Изд-во МГУ, 1969. - 128 с.
147. Нефедов К.А. Роль страноведческого аспекта в изучении иностранного языка // Урало-фламандское сотрудничество в сфере повышения академического уровня высших учебных заведений: Материалы конф. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та, 1999. - С. 51-52.
148. Образование и информатика: политика в области образования и новые технологии // Труды Второго Междунар. конгресса ЮНЕСКО. Т. 1, 2. - М.: ЮНЕСКО, 1997.
149. Озерова М.В. Содержание профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе и его организация в учебнике (продвинутый этап, французский язык): Дис. ... канд. пед. наук. - М.: МГЛУ, 1998. - 226 с.
150. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв./ Под ред. И.В. Рахманова. - М.: Педагогика, 1972. - 320 с.
151. Ощепкова В.В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - М., 1995. - 35 с.

152. Павлова И.П. Обучающие программы в самостоятельной работе студентов по иностранным языкам. Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1992. - 438 с.
153. Параил В.А. Высшее образование в США: в поисках выхода из кризиса // Современная высшая школа. - Варшава, 1982. - № 1 (37). - С. 161-175.
154. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971. - 350 с.
155. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи: Учебное пособие. Ч. 1. - Воронеж: Воронеж. гос. пед. ин-т, 1974. -163 с.
156. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи: Учебное пособие. Ч. 2. - Воронеж: Воронеж. гос. пед. ин-т, 1976. - 163 с.
157. Пассов Е.И. Основные методики обучения иностранному языку. - М.: Рус. яз., 1977. - 214 с.
158. Петров В.М. Вузы и научно-технический прогресс. - М.: Высш. шк., 1973. -246 с.
159. Петровский А.В. К построению социально-психологической теории коллектива / Вопросы философии, 1973. - № 12. - С. 71-81.
160. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. - Ростов н/Дон: "Феникс", 1996. - 512 с.
161. Петрушкин С.Ф. Формирование профессиональной готовности будущих учителей к воспитательной работе средствами учебных дисциплин: Дис. ... д-ра пед. наук. - С.-Петербург, 1992. - 468 с.
162. Писарницкая Э.А. Методика составления коммуникативных упражнений для грамматических структур со сложной ситуативной обусловленностью: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Минск, 1970. - 17 с.
163. Полевой Ю.А., Решетова З.А. Системный подход к построению учебного предмета в вузе и формирование технического мышления современного инженера // Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - С. 10-52.

164. Полякова Т.Ю. Методика обучения чтению на старшем этапе неязыкового вуза с учетом профессиональной ориентации студентов (английский язык). Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1986. - 297 с.
165. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: Учебное пособие / Под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара: Изд. дом "БАХРАХ", 1998. - 672 с.
166. Примерная программа дисциплины "Иностранный язык" федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в ГОС ВПО второго поколения // УМО по лингвистическому образованию. - М.: Минобразования России, МПСИ, 2000. - 27 с.
167. Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности / Под ред. Е.И. Пассова. - Воронеж, 1980. - 238 с.
168. Программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей, методические указания к программе // Уч. - метод. объедин. по лингв. образованию - М.: МГЛУ, 1995. - 157 с.
169. Психологические и психолингвистические проблемы овладения и владения иностранным языком / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. - М: Наука, 1969. - 392 с.
170. Рахманина М.Б. Типология методов обучения иностранным языкам. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1998. - 32 с.
171. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 207 с.
172. Розанов Е.Д. Отбор учебного словаря для чтения литературы по специальности в неязыковом вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970. - 16 с.
173. Российская школа на рубеже 90-х: социологический анализ / Под ред. В.С. Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 1993. - 147 с.
174. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. - 328 с.



175. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1946. - 704 с.
176. Руткевич М.Н., Филиппов Ф.Р. Социальные перемещения. - М.: Мысль, 1970. - 252 с.
177. Рыбальский В.И. Как создать инженера? // Экономика и организация промышленного производства. - Новосибирск: Наука, 1985. - № 7. - С. 115-122.
178. Рыжов Н.Ю. и др. Практика создания модели специалиста в различных вузах. - М.: Знание, 1989. - 119 с.
179. Рысс В.Л. Контроль знаний учащихся. - М.: Педагогика, 1982. - 80 с.
180. Садовский В.М. Основания общей теории систем. - М.: Наука, 1974. - 277 с.
181. Сахарова Т.Е. Проблемы ситуации при обучении диалогической речи // В кн.: Вопросы методики преподавания иностранных языков. - Тула: Изд. Тульск. гос. пед. ин-та, 1967. - С. 57-73
182. Семышев М.В. Основы подготовки инженеров в сельскохозяйственном вузе средствами гуманитарных дисциплин (на примере преподавания немецкого языка): Дис. ... канд. пед. наук. - Брянск, 1997. - 162 с.
183. Серебренников Б.А. Об относительной самостоятельности развития системы языка. - М.: Наука, 1968.- 127 с.
184. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в языковом вузе. - Свердловск, 1988. - 226 с.
185. Сигов И.И. О содержании моделей специалистов с высшим образованием и методике их разработки // Проблемы формирования личности специалиста широкого профиля. Вып. 113. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. - 105 с.
186. Сичивица О.М., Смирнова Е.С., Туранский В.И. Проблемы совершенствования вузовской подготовки специалистов // Социология и высшая школа. Вып. 4. - Горький: Изд-во ГГУ, 1975. - 105 с.

187. Смирнов В.С., Семибратов В.Т., Лебедев О.Т. Научно-техническая революция и философские проблемы формирования инженерного мышления. - М.: Высш. шк., 1973. - 304 с.
188. Смирнова Е.Э. Пути формирования моделей специалиста с высшим техническим образованием. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. - 136 с.
189. Смирнова С.А. Профессиональная ориентация молодежи к инженерной деятельности как средство повышения качества подготовки специалистов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Алма-Ата, 1979. - 18 с.
190. Собкин В.С. Динамика ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте: Дисс. в виде науч. докл. ... д-ра психол. наук. - М., 1997. - 88 с.
191. Собкин В.С. Жизненные ориентации старшеклассников // Жизненные ориентации учащихся и проблемы современного образования / Под ред. В.С. Собкина. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - С. 72-101.
192. Собкин В.С., Писарский П.С. Профессиональные ориентации школьников: кросскультурные различия // Социология образования. Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. Т. I, Вып. I. - М.: Центр социологии образования РАО, 1993. - С. 96-106.
193. Соколова О.В. Методическая диагностика потенциальных возможностей в овладении иностранным языком на основе исследования иноязычных способностей обучаемых. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1994. - 16 с.
194. Сонгаль А.Г. Методика обучения профессиональному диалогическому общению на краткосрочных специализированных курсах (английский язык). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1991. - 23 с.
195. Стрельцова Ж.А. Миграция выпускников средних школ при выборе профессии: По материалам исследований в Сибири // Социология образования. Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. Т. I, Вып. I. - М.: Центр социологии образования РАО, 1993. - С. 90-95.

196. Стронин М.Ф. Речевое действие как основа обучения устной иноязычной речи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985. - 17 с.
197. Сулейманова А.К. Лингводидактические основы комплексного учебного тематико-терминологического словаря интерактивного типа. Дис. ... канд. пед. наук. - Уфа, 1999. - 256 с.
198. Сычев Ю.В. Что определяет развитие личности: Философский анализ // Новое в жизни, науке и технике. - Сер. "Философия". - № 4. - М.: Знание, 1983. - 64 с.
199. Талызина Н.Ф. и др. Пути развития профиля специалиста. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1987. - 173 с.
200. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ: Учебное пособие. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - 46 с.
201. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 344 с.
202. Теоретические и прикладные исследования психологического воздействия / Под ред. В.Н. Куликова. - Иваново: Изд-во ИвГУ, 1982. - 114 с.
203. Теоретическое обоснование и рекомендации по разработке модели специалиста // Научная организация учебного процесса в высшей школе. Ч. 3. - Кишинев, 1978. - 111 с.
204. Теория и практика контекстного обучения в вузе / Под ред. А.А. Вербицкого и др. - М.: НИИ проблем высш. шк., 1984. - 48 с.
205. Теория речевой деятельности: Проблемы психолингвистики / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1968. - 271 с.
206. Томилова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. - Томск: Изд-во ТГУ, 1978. - 75 с.
207. Труд и занятость в России: Стат. сб. / Госкомстат России. - М., 1999. - 545 с.

208. Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность / Под ред. В.Н. Шубкина. - М.: Наука, 1984. - 214 с.
209. Туманова О.А. Педагогические возможности учебных заданий в реализации идеи диалога (на примере обучения иностранному языку). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Владимир, 2000. - 20 с.
210. Тушко А., Хаскилевич С. Научные исследования - организация и управление / Сокр. пер. с польск. под ред. С. Р. Микульского - М.: Прогресс, 1971. - 230 с.
211. Удалова М.Ю. Педагогические условия совершенствования профессионально ориентированного обучения иностранному языку магистров физкультурных вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М.: РГАФК, 2002. - 22 с.
212. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. - М.: Наука, 1966. - 451 с.
213. Управление познавательной деятельностью учащихся / Под ред. П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - 212 с.
214. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 1. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. - 740 с.
215. Федеральная программа "Система языкового образования в России". Проект. - М.: РАО, 1994. - 69 с.
216. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии, 1985. № 6. - С. 26-37.
217. Филиппов А.В. и др. Производственная социология, психология и педагогика. - М.: Высш. шк., 1989. - 286 с.
218. Филиппов Ф.Р. Социология образования. - М.: Высш. шк., 1980. - 199 с.
219. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием: Сб. типовых методик / Под ред. Смирнова Е.О.. - Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 1984.- 198 с.

220. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1990. - 19 с.
221. Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. Т. II, Вып. III. - М.: Центр социологии образования РАО, 1994. - 174 с.
222. Цибина О.И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (английский язык). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2000. - 20 с.
223. Чубук Ю.Ф., Таукач Т.Л. В поисках новых путей подготовки инженеров // Вестник высш. шк., 1969. - № 1. - С. 20.
224. Шавир П.А. О некоторых аспектах моделирования и формирования профессионально-педагогической направленности студентов в условиях университетов // Методология и методы исследования проблем высшей школы. - Тюмень, 1980. - 101 с.
225. Шадриков В.Д. Проблема системогинеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982. - 185 с.
226. Шахнарович А.М. Проблемы психолингвистики: Учебное пособие по курсу "Общее языкознание". - М.: Изд-во МГПИИЯ, 1987. - 53 с.
227. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М.: Изд-во МГПИ, 1974. - 26 с.
228. Шейлз Дж. Коммуникативность в обучении современным языкам. - Страсбург: Совет Европы Пресс, 1995. - 350 с.
229. Школьник А.С. Экспериментальное изучение логико-мотивационной структуры прагматически-ориентированного текста.// В кн.: Общение: теоретические и прагматические проблемы. - М.: Ин-т языкозн. АН СССР, 1978. - С. 152-160.
230. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. - М.: Учпедгиз, 1963. - 191 с.

231. Шубкин В.Н. Социологические опыты: Методологические вопросы социологических исследований.- М.: Мысль, 1970. - 285 с.
232. Шубкин В.Н., Емельянов Ю.В. Профессиональные ориентации и потребности общества в кадрах. // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 1. Вып. 1 / Под ред. В.С. Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 1993. - С. 66-75.
233. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. - 96 с.
234. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.
235. Энгельс Ф. Диалектика природы. - М.: Политиздат, 1975. - 359 с.
236. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. - М.: Просвещение, 1969. - 343 с.
237. Янкина Н.В. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Оренбург, 1999. - 19 с.
238. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Пер. с польского О.В. Долженко. - М.: Высш. шк., 1986. - 135 с.
239. A Guide to Teaching Practice / Louis Cohen, Lawrence Manion, and Keith Morrison. - 4<sup>th</sup> ed. - London and New York: Routledge, 1996. - 494 p.
240. Assinder, W. Peer teaching, peer learning: one model. ELT Journal, 1991. - Vol. 45/3 - Pp. 218-229.
241. Blanchard, B. Values: The Polestar of Education // The Goals of Higher Education. - Cambridge, 1960. - Pp. 76-98.
242. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. - New York: McKay, 1956. - 207 p.
243. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective Domain. - New York, 1964. - Pp. 24-50.

244. Bloom, B.S., Madaus, G.F., Hastings, J.T. Evaluation to Improve Learning. - New York, 1981. - 121 p.
245. Brumfit, S., Johnson, K. The Communicative Approach to Language Teaching. - Oxford, 1981. - 234 p.
246. Bruner, J. S. The Process of Education. - New York: Vintage Books, 1960. - 97 p.
247. Chomsky, N. Topics of Theory of Generative Grammar. - The Hague, 1966. - 95 p.
248. Contrastive Linguistic and the Language Teacher. - Oxford, 1981. - 284 p.
249. Council of Europe and Education, The: Progress Report to the 17-th Session of the Standing Conference of European Ministers of Education. - Vienna, 1991. - 51pp.
250. Deese, J. On the Structure of Associative Meaning / Psychological Review, 1962. - Vol. 69. - Pp. 161-175.
251. Gardiner, A. The Theory of Speech and Language. - Oxford: Clarendon Press, 1932.- 332 p.
252. Halliday, M.A.K., McIntosh, M., Stevens, P. The Linguistic Science and Language Teaching. - London: Longmans, 1964. - 322 p.
253. Hartford, B.A.S. et al. Developing Pragmatic Awareness: Closing the Conversation. ELT Journal, 1991. - Vol. 45/1.- Pp. 4-15.
254. Hay Compensation Reports: Russia // Hay Management Consultants, Hay Group. - Helsinki, 1996-2000.
255. Heim, A. Intelligence and Personality: Their Assessment and Relationship. - Penguin Books Ltd., 1970. - 206 p.
256. Hewings, M. The Interpretation of Illustrations in ELT Materials. ELT Journal, 1991. - Vol. 45/3.- Pp. 237-244.
257. Holborow, M. Linking language and situation: a course for advanced learners. ELT Journal, 1991. - Vol. 45/1.- Pp. 24-32.
258. Information Systems Architecture for National and International Statistical Offices: Guidelines and Recommendations. Conference of European

- Statisticians - # 51. - Geneva: United Nations Statistical Commission, 1999. - 45 p.
259. Kenny, B., Savage, W. Language and Development: Teachers in a Changing World. New-York, Longman, 1997. - 362 p.
260. Klein, J. The Idea of Liberal Education // The Goals of Higher Education. - Cambridge, 1960. - Pp. 26-41.
261. Livingstone, C. Role Play in Language Learning. - London, 1983. - 94 p.
262. Lynch, T. Questioning Roles in the Classroom. ELT Journal, 1991. - Vol. 45/3. - Pp. 193-200.
263. Mackey, W.F. Language Teaching Analysis. - London: Longmans, 1965. - 554 p.
264. New Trends in the Utilization of Educational Technology for Science Education. - Paris: UNESCO Press, 1974.
265. Norman, D. et al. Communicative Ideas: An Approach with Classroom Activities. - London, Language Teaching Publications, 1986. - 125 p.
266. Nunan, D., Lamb, C. The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process. Cambridge Univ. Press, 1996. - 296 p.
267. Potter, S. Our Language. - Penguin Books Ltd., 1959. - 202 p.
268. Stones, E. An Introduction of Educational Psychology. - London, Methuen, 1967. - 424 p.
269. Taylor, H. Individualism and Liberal Tradition // The Goals of Higher Education. - Cambridge, 1960. - Pp. 9-25.
270. The Minnesota Plan: The Design of a New Education System // American Education. - Washington, 1985. Vol. 21, # 1. - Pp. 16-19.
271. The Teaching of English / Ed. by Randolph Quirk and A.H. Smith. - London: Oxford University Press, 1966. - 163 p.
272. The Training of Graduates for Secondary Education. - Edinburgh: HM's Stationary Office, 1972. - 67 p.



273. To Improve Learning. An Evaluation of Instructional Technology / Ed. by S.G. Ticton. Vol. 1. - New York and London: R.R. Bowker Co. Inc., 1970. - 441 p.
274. Tyre, C.A. The Conversational Approach to Language Teaching // MLJ, 1968. - # 4. - Pp. 47-56.
275. Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication. - Oxford, 1979. - 273 p.

# **ПРИЛОЖЕНИЯ**

## **(1-5)**

**МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Департамент кадровой политики и образования  
Московский государственный агроинженерный университет  
им. В.П. Горячкина**

**Федеральная экспериментальная площадка  
“Иностранные языки в высшей школе XXI века”**

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ  
РАБОЧАЯ ПРОГРАММА**

**дисциплины**

**“ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК (АНГЛИЙСКИЙ)”**

**Специальности:**

311300 – “Механизация сельского хозяйства”,  
150200 – “Автомобили и автомобильное хозяйство”,  
311900 – “Технология обслуживания и ремонта в АПК”,  
030500.01 – “Профессиональное обучение (агроинженерия)”

**Москва 2003**

Рецензент:  
заведующая кафедрой иностранных языков ФГОУ ВПО  
“Московский государственный агроинженерный университет  
им. В.П. Горячкина” доцент  
*И.А. Шишкина*

Составитель: Кузнецов А.Н.

Экспериментальная рабочая программа дисциплины “Иностранный язык (английский)” // Специальности: 311300 – “Механизация сельского хозяйства”, 150200 — “Автомобили и автомобильное хозяйство”, 311900 – “Технология обслуживания и ремонта в АПК”, 030500.01 – “Профессиональное обучение (агроинженерия)”. Программа разработана в соответствии с Примерными программами дисциплины “Иностранный язык” для вузов неязыковых специальностей и Методическими указаниями, рекомендованными УМО по лингвистическому образованию и утвержденными Минобразования России (МГЛУ, 1995 г. и МПСИ, 2000 г.). – М.: ФГОУ ВПО МГАУ им. В.П. Горячкина, 2003. – 17 с.

Программа рассмотрена и одобрена на заседании кафедры иностранных языков МГАУ.

В программе представлены пояснительная записка, цели и основные задачи дисциплины, ее объем, формы и виды учебной деятельности, основные требования к уровню усвоения материала первого и второго этапов подготовки, основные содержательные единицы (отдельно для каждого этапа), учебно-методическое и материально-техническое обеспечение дисциплины, а также приведены основные методические рекомендации по организации практических занятий и самостоятельной работы студентов.

*Работа выполнена в рамках деятельности Федеральной экспериментальной площадки “Иностранные языки в высшей школе XXI века” Министерства образования Российской Федерации.*

©Московский государственный  
агроинженерный университет  
им. В.П. Горячкина, 2003.

## **Пояснительная записка**

Данная экспериментальная рабочая программа по дисциплине “Иностранный язык (английский)” разработана на кафедре иностранных языков ФГОУ ВПО “Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина” в соответствии с требованиями Примерных программ дисциплины “Иностранный язык” федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в ГОС ВПО второго поколения для вузов неязыковых специальностей и Методическими указаниями, рекомендованными УМО по лингвистическому образованию и утвержденными Минобразования России (МГЛУ, 1995 г. и МПСИ, 2000 г.). Содержание и учебно-методическое обеспечение дисциплины разработаны для следующих специальностей: 311300 – “Механизация сельского хозяйства”, 150200 – “Автомобили и автомобильное хозяйство”, 311900 – “Технология обслуживания и ремонта в АПК”, 030500.01 – “Профессиональное обучение (агроинженерия)”.

Целесообразность обновления программы обусловлена необходимостью уточнения перечня требований к профессиональной подготовке специалистов - выпускников агроинженерных вузов, в частности, к уровню их профессиональной иноязычной компетентности. Новые требования определяются, главным образом, естественным расширением коммуникативной сферы, в том числе поля профессионального взаимодействия с субъектами отечественной и зарубежной рыночной экономики.

К настоящему времени углубилось противоречие между недостаточным уровнем иноязычной компетентности выпускников агроинженерных вузов и требованиями к подготовке современного специалиста, предъявляемыми Государственным стандартом высшего профессионального образования (ГОС ВПО) и рынком труда. Для повышения уровня профессиональной иноязычной компетентности, психофизиологической готовности и мобильности выпускников агроинженерных университетов необходимо совершенствовать содержание и технологию подготовки студентов к коммуникации на иностранном языке в аспекте профессиональной прагматизации процесса подготовки будущих специалистов.

В связи с тем, что с точки зрения современной теории профессионального образования выделение отдельных видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма и перевода) при формулировке требований к уровню иноязычной компетентности неоправданно, подобные требования целесообразно задавать и содержание обучения отбирать в соответствии с современной общей теорией структуры содержания образования. Это, в частности, подразумевает двойную детерминацию содержания (структурой совокупного объекта усвоения, в данном случае иностранного языка, и структурой профессиональной

деятельности) и двойное вхождение компонентов в систему (апикально и имплицитно), что отражается в предлагаемой двухэтапности иноязычной подготовки в вузе.

Кроме того, в основу составления программы положены концепции профессионально-прагматического и коммуникативного системно-деятельностного подходов к отбору содержания и проектированию технологии иноязычной подготовки в агроинженерном вузе. Учитывая, что коммуникативная компетентность включает лингвистический, социолингвистический, дискурсивный и прагматический компоненты, все эти аспекты нашли отражение в предлагаемой программе.

Принимая во внимание, что понятие “коммуникативная компетентность” подразумевает способность и готовность личности к продуктивному вербальному взаимодействию с окружающей ее социальной средой, в структуре компетентности выделяют два неразрывно связанных компонента: собственно коммуникативную компетентность (способность и подготовленность к определенному виду деятельности, характеризующуюся уровнем сформированности профессионально и специально значимых знаний, умений и навыков) и коммуникативную активность (психологическую направленность, являющуюся готовностью в узком значении этого термина, включая мотивированность к учебной и профессиональной деятельности).

В этой связи, особенностью программы является то, что в нее включены когнитивный, операционный и мотивационный элементы содержания, уточнены его апикальный и имплицитный компоненты, а также выделен кластер профессиональных иноязычных коммуникативных умений, формирование которых позволяет более эффективно решать задачи подготовки современных специалистов.

В основу отбора языкового материала, включенного в программу, положен функционально-коммуникативный подход. Предлагаемые для усвоения студентами языковые явления рассматриваются в качестве инструментов реализации речевого общения, так как в современных условиях особое значение имеет умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения - повседневного и делового.

## Цели и задачи дисциплины

**Основной целью** дисциплины “Иностранный язык” является формирование у студентов иноязычной компетентности, уровень которой позволит им использовать иностранный язык в профессиональной деятельности (в качестве инженеров, менеджеров и научных работников в сфере АПК, то есть в профилирующей и смежных областях науки и техники, а также для делового общения), в ситуациях повседневного общения и для целей самообразования.

## Основные задачи дисциплины

– Формирование у студентов вуза иноязычной компетентности, что подразумевает усвоение ими языкового материала (лингвистических, социолингвистических, дискурсивных и прагматических знаний) и овладение разными видами речевой деятельности (коммуникативными умениями, включающими умения в области чтения, аудирования, нормированного воспроизведения устной и письменной речи, а также перевода неспециализированных и профессионально ориентированных текстов в рамках сфер и ситуаций, типичных для данной специальности и специализации).

– Расширение словарного запаса за счет общеупотребительной, общенаучной, общепрофессиональной и специальной лексики (подъязыка специальности и специализации), сопровождающееся формированием умений эффективного и адекватного оперирования общелексическими и терминологическими минимумами.

– Формирование устойчивых умений распознавания, понимания и воспроизведения грамматических, фонетических и стилистических форм, характерных для подъязыка данной специализации.

– Формирование психолингвистической готовности (включая мотивированность) студентов к иноязычной учебной деятельности и предстоящей профессиональной коммуникации на иностранном языке.

## Объем дисциплины, формы и виды учебной деятельности

Форма и вид учебной деятельности	Объем дисциплины			
	Первый этап		Второй этап	
	1 сем.	2 сем.	3 сем.	4 сем.
<b>Аудиторная работа:</b> – практические занятия	34	34	34	34
<b>Самостоятельная работа:</b> – по заданию преподавателя	70	70	70	70
– в специализированном аудиовидео– компьютерном классе-лаборатории	16	16	16	16
<b>Общая трудоемкость дисциплины</b>	120	120	120	120
<b>Форма итогового контроля</b>	Зачет	Зачет	Зачет	Экзамен

## **Первый этап — Коррекционная систематизация (1 и 2 семестры подготовки)**

### **Основные требования к уровню усвоения языкового материала**

**После прохождения первого этапа подготовки студенты должны:**

- знать правила употребления глагольных форм: инфинитив, видовременные формы, залог, модальные глаголы, причастия I и II;
- знать формы местоимений, существительных, числительных, прилагательных, наречий;
- знать служебные части речи;
- знать основные синтаксические конструкции;
- знать основные правила речевого этикета (повседневное общение);
- владеть общепрактическим вокабуляром (повседневная лексика) и терминологическим вокабуляром (общенаучная и общетехническая лексика);
- знать морфологические единицы, аффиксальное словообразование, конверсию как способ словообразования;
- знать правила оформления речевых актов;
- знать правила фиксации информации, содержащейся в тексте;
- знать правила перевода и переводческие соответствия (на материале повседневных, общенаучных и общетехнических текстов);
- владеть всеми видами чтения (адаптированные тексты);
- владеть общепрактическими лингвострановедческими фреймами;
- владеть навыками следования фонетическим нормам при речепродукции и речерецепции;
- владеть навыком рецепции и понимания повседневных, общенаучных и общетехнических сообщений (монологической и диалогической форме);
- быть мотивированы к учебной и предстоящей профессиональной деятельности.

### **Основные содержательные единицы**

- глагольные формы: инфинитив, система видовременных форм (Indefinite, Continuous, Perfect, Perfect Continuous in Present, Past, Future, Future-in-the-Past), залог (действительный и страдательный), модальные глаголы, причастие I, причастие II **(18 ч + текущая работа)**;
- формы местоимений, существительных, числительных, прилагательных, наречий **(3 ч)**;
- служебные части речи: артикли, предлоги, союзы, междометия;



слова-заменители (2 ч);

– синтаксические конструкции: повелительное наклонение, предложения с вводящим словом *there*, безличные предложения, придаточные предложения (союзное и бессоюзное соединение), инфинитивный оборот, независимый причастный оборот, сослагательное наклонение (5 ч);

– правила речевого этикета (устные формы, повседневное общение) (1 ч + *текущая работа*);

– общепрактический (повседневный) вокабуляр (2 ч + *текущая работа*);

– морфологические единицы, аффиксальное словообразование, конверсия как способ словообразования (2 ч);

– орфоэпическая норма изучаемого иностранного языка, фонетическая база, артикуляционные, ритмические и интонационные особенности изучаемого языка, семантические, прагматические и формальные особенности фонетических средств, эквивалентных в родном и иностранном языках, правила реализации этих средств в речи (5 ч + *текущая работа*);

– правила оформления речевых актов (письменные формы, повседневное общение) (2 ч);

– терминологический вокабуляр: общенаучный, включающий общие понятия химии, физики, биологии, экологии, экономики, сельского хозяйства и пр.; общетехнический (общая инженерия) (14 ч + *текущая работа*);

– общепрактические лингвострановедческие фреймы (Великобритания и США: география, история, политическое устройство, экономика, национальное самосознание, социальная и этническая структура общества, основные праздники, традиции и особенности быта; роль основных англоязычных стран в мире) (6 ч + *текущая работа*);

– виды чтения (просмотровое, поисковое, детальное) (адаптированные тексты) (2 ч);

– правила фиксации информации, содержащейся в тексте (целенаправленный отбор, четкое изложение, конкретность и пр.) (3 ч);

– правила перевода, переводческие соответствия (на материале повседневных, общенаучных и общетехнических текстов) (3 ч);

– средства мотивации к учебной и предстоящей профессиональной деятельности (*текущая работа*).

## **Учебно-методическое обеспечение**

### **Рекомендуемая литература**

#### **Основные пособия:**

1) Учебник английского языка для сельскохозяйственных и лесотехнических вузов / Под ред. И.З. Новоселовой – М.: Высшая школа, 1994.

#### **Дополнительные пособия:**

1) Клейменова Т.М. Automobile Systems / Методические разработки по дисциплине “Иностранный язык (английский)” для факультетов ПРИМА, ТС АПК и ИПФ – М.: МГАУ, 1995.

2) Новоселова И.З., Клейменова Т.М. Агроэкология: Учебное пособие – М.: МСХА, 1993.

3) Томахин Г.Д. Across the countries of the English language. – М.: Просвещение, 1993.

4) Bromhead, P. Life in modern America. Longman Group UK Ltd., 1995.

5) Driscoll, J. Britain: The Country and its people. Oxford Univ. Press, 1995.

#### **Вспомогательный учебный материал:**

1) Большой англо-русский политехнический словарь / С.М. Баринов, Ф.Б. Борковский, В.А. Владимиров и др. – В 2 т. – М.: Изд-во “Руссо”, 1997.

2) Мюллер В.К. Англо-русский словарь. – Изд. 23-е. – М.: Русский язык, 1992.

3) Новый Большой англо-русский словарь: в 3-х т. / Апресян Ю.Д., Медников Э.М., Петрова А.В. и др. – М.: Рус. яз., 1997.

4) Рум А.Р.У. Великобритания: лингвострановедческий словарь. – 2-е изд. – М.: Рус. яз., 2000.

5) Русско-английский политехнический словарь / Под ред. Б.В. Кузнецова – М.: Изд-во “Руссо”, 1997.

6) Jones, D. An Everyman’s English Pronouncing Dictionary / 13<sup>th</sup> ed., edited by A.C. Gimson. London, 1972.

7) Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English / Ed. by A.S. Hornby. Oxford Univ. Press, 1995.

8) The Concise Oxford Dictionary of Current English / 8<sup>th</sup> ed. Oxford Univ. Press, 1990.

## **Второй этап - Профессионализация (3 и 4 семестры подготовки)**

### **Основные требования к уровню усвоения материала второго этапа подготовки**

**После прохождения второго этапа подготовки студенты должны:**

- владеть правилами употребления глагольных форм: инфинитив, видовременные формы, залог, модальные глаголы, причастия I и II;
- владеть сложными синтаксическими конструкциями;
- владеть основными правилами речевого этикета (повседневное общение);
- владеть общепрактическим вокабуляром (повседневная лексика) и терминологическим вокабуляром (специальная лексика);
- владеть морфологическими единицами, аффиксальным словообразованием, конверсией как способом словообразования;
- владеть навыками следования фонетическим нормам при речепродукции и речерецепции;
- владеть профессионально прагматическими лингвострановедческими фреймами;
- владеть правилами оформления речевых актов и коммуникативными стратегиями;
- знать дискурсивно-предметную область (область конкретной специальности и специализации);
- владеть правилами фиксации информации из письменных и устных источников (составление докладов, планов, тезисов, аннотаций, рефератов, презентаций и пр.);
- владеть всеми видами чтения (неадаптированные и мало адаптированные тексты);
- владеть правилами перевода и переводческими соответствиями (на материале текстов по специальности);
- владеть навыком рецепции и понимания профессиональных сообщений (в монологической и диалогической форме);
- владеть навыками устного и письменного воспроизведения речи (профессиональная направленность);
- уметь составлять деловую документацию, технические описания и контракты;
- быть мотивированы к учебной и предстоящей профессиональной деятельности.

### **Основные содержательные единицы**

– глагольные формы (*закрепление*): инфинитив, система видовременных форм (Indefinite, Continuous, Perfect, Perfect Continuous in Present, Past, Future, Future-in-the-Past), залог (действительный и страдательный), модальные глаголы, причастие I, причастие II (**5 ч + текущая работа**);

– формы прилагательных и наречий (*закрепление*); союзы, предлоги, слова-заменители (**1 ч + текущая работа**);

– синтаксические конструкции (*закрепление*): придаточные предложения (союзное и бессоюзное соединение), инфинитивный оборот, независимый причастный оборот, сослагательное наклонение (**3 ч + текущая работа**);

– правила речевого этикета (повседневное общение) (**1 ч + текущая работа**);

– общепрактический (повседневный) вокабуляр (**5 ч + текущая работа**);

– аффиксальное словообразование, конверсия как способ словообразования (*повторение*) (**2 ч**);

– орфоэпическая норма изучаемого иностранного языка, артикуляционные, ритмические и интонационные особенности изучаемого языка, семантические, прагматические и формальные особенности фонетических средств, эквивалентных в родном и иностранном языках, правила реализации этих средств в речи (*закрепление*) (**1 ч + текущая работа**);

– коммуникативные стратегии (правила поведения в ситуациях профессиональной коммуникации) (**2 ч + текущая работа**);

– профессионально прагматические лингвострановедческие фреймы (промышленные и сельскохозяйственные центры основных англоязычных стран, производство сельскохозяйственной продукции, машиностроение, торговые марки (*по специальности*), системы мер, типичные структуры трудового коллектива и производственные отношения) (**8 ч**);

– техническая, технологическая, экономическая, сельскохозяйственная информация (*в рамках специальности и специализации*) (номенклатура и назначение сельскохозяйственных орудий, устройств, установок, оборудования, машин и сооружений; конструкция тракторов, комбайнов, автомобилей и других средств механизации сельского хозяйства; эксплуатация и техническое обслуживание МТП в АПК и смежных областях деятельности; виды энергии и типы энергетических установок; экономика и организация сельскохозяйственного производства; основные сельскохозяйственные культуры и виды животных и птиц, используемых для получения сельскохозяйственной продукции; технологические процессы (в сфере животноводства и растениеводства); основы экологического производства продукции; мониторинг и обеспечение качества; перспективные направления исследований в области сельского хозяйства, применение современных информационных технологий) (**8 ч**);

– терминологический вокабуляр (по указанным сферам специальности

и специализации) (**18 ч + текущая работа**);

– виды чтения (просмотровое, поисковое, детальное) (**закрепление, неадаптированные или мало адаптированные тексты**) (**текущая работа**);

– правила перевода, поиск переводческих эквивалентов (на материале текстов по специальности) (**2 ч + текущая работа**);

– правила составления деловой документации (запросов, рекламаций, заказов, коммерческих предложений и пр.), технических описаний, контрактов и коммерческой автобиографии (резюме) (**8 ч**);

– правила фиксации информации из письменных и устных источников: конспектирования, аннотирования, реферирования, подготовки тезисов, докладов и презентаций (**4 ч + текущая работа**);

– средства мотивации к учебной и предстоящей профессиональной деятельности (**текущая работа**).

## **Учебно-методическое обеспечение**

### **Рекомендуемая литература**

#### **Основные пособия:**

1) Кузнецов А.Н. Современные средства механизации сельского хозяйства / Профессионально ориентированный коммуникативный курс английского языка: Учебное пособие по дисциплине “Иностранный язык (английский)” для агроинженерных вузов – М.: Компания “Спутник +”, 2002.

#### **Дополнительные пособия:**

1) Гринева Л.Е. Методические разработки по английскому языку к теме “Тракторы” для студентов факультетов ТС АПК, ПРИМА и ИПФ – М.: МГАУ, 1992.

2) Гринева Л.Е., Кузнецов А.Н. Грамматика английского языка в образцах устного народного творчества / Методические рекомендации к учебнику английского языка для сельскохозяйственных и лесотехнических вузов– М: МГАУ, 1999.

3) Кузнецов А.Н. Рабочая тетрадь к учебному пособию по дисциплине “Иностранный язык (английский)” для агроинженерных вузов “Современные средства механизации сельского хозяйства”. – М.: МКЦ “Меркурий”, 2002.

4) Кузнецов А.Н., Гринева Л.Е. История Великобритании / Методические разработки по курсу “Страноведение” для студентов ИПФ – М.: МГАУ, 1998.

- 5) Птицын С.В. Методические разработки по английскому языку по теме “Двигатели” для студентов факультетов механизации сельского хозяйства, ИПФ и ОТР СХТ – М.: МИИСП, 1989.
- 6) Птицын С.В. Farm Machinery / Учебное пособие по механизации сельского хозяйства – М.: МИИСП, 1975.
- 7) Учебник английского языка для сельскохозяйственных и лесотехнических вузов / Под ред. И.З. Новоселовой – М.: Высшая школа, 1994.
- 8) Шевелева С.А., Скворцова М.В. 1000 фраз. Деловая переписка на английском языке. – М.: Филология, 1998.
- 9) Bromhead, P. Life in modern America. Longman Group UK Ltd., 1995.
- 10) Driscoll, J. Britain: The Country and its people. Oxford Univ. Press, 1995.

### **Вспомогательный учебный материал:**

- 1) Англо-русский автотракторный словарь / Сост. Б.В. Гольд, Р.В. Кугель, С.А. Шершер - М.: Советская энциклопедия, 1972.
- 2) Англо–русский словарь–справочник по торговому праву и деловой документации: Учебное пособие. – М.: МИКП ИннКо, 1992.
- 3) Бизнес: англо–русский оксфордский толковый словарь – М: Прогресс–Академия, РГГУ, 1995.
- 4) Большой англо-русский политехнический словарь / С.М. Баринов, Ф.Б. Борковский, В.А. Владимиров и др. – В 2 т. – М.: Изд-во “Руссо”, 1997.
- 5) Мюллер В.К. Англо-русский словарь. – Изд. 23-е. – М.: Русский язык, 1992.
- 6) Новый Большой англо-русский словарь: в 3-х т. / Апресян Ю.Д., Медников Э.М., Петрова А.В. и др. – М.: Рус. яз., 1997.
- 7) Рум А.Р.У. Великобритания: лингвострановедческий словарь. – 2-е изд. – М.: Рус. яз., 2000.
- 8) Русско-английский политехнический словарь / Под ред. Б.В. Кузнецова – М.: Изд-во “Руссо”, 1997.
- 9) Jones, D. An Everyman’s English Pronouncing Dictionary / 13<sup>th</sup> ed., edited by A.C. Gimson. London, 1972.
- 10) Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English / Ed. by A.S. Hornby. Oxford Univ. Press, 1995.
- 11) The Concise Oxford Dictionary of Current English / 8<sup>th</sup> ed. Oxford Univ. Press, 1990.

## **Средства обеспечения усвоения содержания дисциплины**

### **1. Средства зрительной наглядности**

### **1.1 Учебные видеоматериалы**

- Get Set ... Go! Longman Group UK Ltd, ELT Video, 1994.
- BBC Essential English Guide to Britain. London, BBC, 1990.
- Introducing Great Britain. Longman Group UK Ltd., ELT Video, 1995.
- Trans-America. Publishers Choice Video, National Syndications, Inc., 1996.
- New John Deere CTS Combine: John Deere Video Program. John Deere Advertising Agency, 1998.
- Minnesota's Proud Tradition ... Agriculture. Minnesota Beef Ind. Council, Land O'Lake, 1996.
- Tech Watch: Today's Agriculture: The Science, Technology and Career Connection. Minnesota Dept. of Agriculture, Minnesota Agriculture in the Classroom, 1997.
- Growing Better Every Day. Agriculture Council of America, 1996.
- The Corn Factory. The National Corn Farmers, 1993.
- Soil Conservation: Video Guide II. Saskatchewan Soil Conservation Association, Inc., 1995.

**1.2 Средства статической наглядности:** схемы, плакаты, слайды и малоформатные иллюстрации с изображением объектов профессиональной деятельности инженеров (в рамках специальности и специализации)

### **2. Комплект лингафонных дидактических пособий:**

- Шевар-де-Нидзе В. Произношение, которому завидуют все, или как научиться говорить по-английски без русского акцента: Фонетический курс – М.: Перспектива, 1997.
- Baker, A. Ship or Sheep. Oxford, 1996.
- Linguaphone English Course. Linguaphone Institute Ltd. London, 1988.

### **3. Мультимедийные интерактивные программы:**

- Привет, Америка. OK! Software, Inc., 1996.
- Interactive World Atlas. The Learning Co., Inc., 1997.
- Learn to Speak English: The Complete Interactive Learning Solution. The Learning Co., Cambridge, 1999.

**4. Письменно–рецептивные материалы,** включающие тематические терминологические минимумы и технические тексты из специально сформированных комплексов дополнительных источников информации (журналов, буклетов, проспектов, каталогов, ресурсов Интернета, технических обзоров, рекламно–информационных материалов, тематических публикаций в специализированных периодических изданиях на английском языке и пр.), используемых студентами для подготовки

презентаций, докладов, рефератов, аннотаций и т.п.

**5. Пакет материалов для проведения текущего и итогового контроля (банк контрольных работ, комплект заданий для зачетной работы и проведения итогового экзамена)**

**Материально-техническое обеспечение дисциплины**

1) Специализированный аудиокomпьютерный класс-лаборатория, оснащенный компьютерами с процессорами Pentium, дисковыми CD-ROM, звуковыми картами, наушниками и микрофонами.

2) Стандартные аудиторные аудиовизуальные технические средства обучения: звукозаписывающие и звуковоспроизводящие средства (магнитофоны, динамики и пр.), комплекты для работы с видеофильмами (телевизоры и видеоманитоны), кодоскопы, графопроекторы, экраны, и пр.



## **Основные методические рекомендации по организации практических занятий и самостоятельной работы студентов**

В качестве ожидаемого результата реализации экспериментальной программы рассматривается формирование следующих ключевых квалификаций будущих специалистов: способности читать и переводить профессионально-ориентированные тексты в сферах данной специальности и специализации, умения эффективно и адекватно оперировать терминологическими минимумами подязыка специализации в устной речи и письме, навыка правильного оформления речевых монологических и диалогических актов с учетом требований к используемым общепрактическим речевым образцам, а также психолингвистической готовности к коммуникации на иностранном языке в рамках сфер и ситуаций, характерных для данной специальности. Предполагается, что представленный набор квалификаций будет способствовать повышению уровня подготовленности обучаемых к профессиональной деятельности в качестве инженеров, менеджеров и научных работников в сфере АПК. Это определяет основную направленность языковой подготовки в агроинженерном вузе и соответствующую деятельность преподавателя и студентов.

Примерный объем учебного времени, на который рассчитана программа, – 136 часов аудиторной и 344 часа самостоятельной работы студентов (в зависимости от исходного уровня языковой компетентности учащихся и степени интенсивности их внеаудиторной учебной работы). Данный объем может быть увеличен за счет дополнительных форм языковой подготовки.

Обучение английскому языку в агроинженерном вузе предполагает следующие формы работы:

- аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя;
- обязательная самостоятельная аудиторная работа студентов по заданию преподавателя;
- обязательная самостоятельная работа студентов по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время, в том числе с использованием технических средств обучения;
- индивидуальная самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя;
- индивидуальные консультации (с преподавателем и другими специалистами);
- дополнительные формы обучения (посещение факультативных занятий и тематических выставок зарубежной сельскохозяйственной техники, участие в семинарах и конференциях по специальности, встречи с носителями английского языка, участие в стажировках на иностранных предприятиях и прочее).

При реализации этапа коррекционной систематизации целесообразно

использовать адаптированные тексты (объемом от 2000 до 4000 знаков), а на этапе профессионализации - частично адаптированные и неадаптированные сокращенные и полные аутентичные тексты нарастающей степени сложности (объемом 1500 знаков и более).

Наибольший объем аудиторной и самостоятельной работы на втором этапе следует планировать для изучения технической, технологической, экономической и сельскохозяйственной информации (в рамках специальности и специализации) и соответствующего терминологического вокабуляра.

Во 2-м и 3-м семестрах рекомендуется использовать лингвострановедческие материалы (общепрактических и профессионально прагматических фреймов соответственно), а в 4-м семестре – уделить внимание правилам составления деловой документации.

Данная программа нацелена на формирование и развитие автономности учебно-познавательной деятельности студентов по овладению иностранным языком, что предполагает учет личности учащихся (их мотивированности к деятельности, потребностей и интересов). При этом студент выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности учащегося, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения.

В связи с этим, работа в рамках программы подразумевает активное использование учащимися дополнительных источников информации, особенно при выполнении творческих заданий, в частности упражнений, основанных на работе со стимульными материалами. В качестве последних используются средства статической наглядности, письменно-рецептивные материалы и тематические терминологические минимумы, которые служат не только для расширения профессионального словарного запаса учащихся, но и для совершенствования навыков проектирования монологического высказывания, воспроизведения устной речи и перевода сложных лексических единиц.

Для подготовки учащимися сообщений на основе иллюстраций, текстов или предложенных преподавателем ситуаций целесообразно рекомендовать им комплекты технических обзоров, рекламно-информационных материалов и тематических публикаций в специализированных периодических изданиях на английском языке.

Для достижения большей целостности профессиональной подготовки будущих специалистов студентам рекомендуется обращаться за консультацией к специалистам в области механизации сельского хозяйства: преподавателям профильных кафедр вузов, научным сотрудникам НИИ системы АПК и работникам аграрного сектора.

В основной части программы (в скобках) указано примерное количество часов на отработку каждой из содержательных единиц; отметка “текущая работа” означает, что данная единица повторяется и

отрабатывается регулярно в ситуациях, когда возникают соответствующие условия, наиболее благоприятные для представления новой и актуализации ранее введенной информации.

Программа предусматривает проведение промежуточных зачетов в конце 1-го, 2-го и 3-го семестров и заключительного экзамена по завершении второго этапа обучения (4-й семестр). Все формы итогового контроля могут включать следующие виды заданий:

- чтение текста (1500-2000 печатных знаков) и подготовка ответов на вопросы по его содержанию;

- беседа по теме письменного текста по определенной, ранее обсуждавшейся проблеме или предъявленному (дважды) аудиотексту (первый этап - повседневная и общенаучная тематика, второй этап - профессиональная тематика);

- письменный тест, позволяющий выявить уровень компетентности в области основных разделов грамматики английского языка (в объеме пройденного материала);

- письменное задание по переводу текста с английского языка на русский (300-350 слов) и с русского на английский (200-250 слов) (первый этап - повседневная и общенаучная тематика, второй этап - профессиональная тематика);

- письменное задание по составлению вторичного текста (доклада, реферата, аннотации) (первый этап - повседневная и общенаучная тематика, второй этап - профессиональная тематика);

- составление письма (первый этап - повседневная и общенаучная тематика, второй этап - профессиональная тематика);

- подготовка устного выступления (пересказа или передачи основного содержания текста, доклада по теме, презентации техники или идеи, ряда монологических высказываний в рамках диалога и пр.) (первый этап - повседневная и общенаучная тематика, второй этап - профессиональная тематика).

**Приложение 2**  
**(Письмо УМО по лингвистическому образованию)**

**Приложение 3**  
**(Экспертное заключение об актуальности исследования)**

**Приложение 4**  
**(Акт о внедрении –**  
**УМО по агроинженерному образованию)**

**Приложение 5**  
**(Акт о внедрении –**  
**УМО по профессионально-педагогическому образованию)**