

0- 790385

На правах рукописи

МЕЛЬНИКОВ МАКСИМ ВЛАДИМИРОВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФОРМУЛ
(на примере технического вуза)**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Melnikov', written over the text 'кандидата педагогических наук'.

Ульяновск – 2011

Работа выполнена на кафедре педагогики в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Ульяновский государственный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Докина Ольга Ивановна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Ильмушкин Георгий Максимович

доктор педагогических наук, профессор
Черных Анатолий Иосифович

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

Защита состоится 26 октября 2011 года в 13 часов на заседании диссертационного совета Д 212.278.04 при Ульяновском государственном университете по адресу: ул. Набережная р. Свяги, 106, корп. 1, ауд. 703.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ульяновского государственного университета, с авторефератом – на сайте <http://www.uni.ulsu.ru>

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000662931

Автореферат разослан 23 сентября 2011 года.

Отзывы на автореферат просим высылать по адресу: 432000, г. Ульяновск, ул. Л. Толстого, 42, УлГУ, Управление научных исследований

Ученый секретарь
диссертационного совета

О.И. Дони́на

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Включение России в мировой рынок, расширение сотрудничества с зарубежными странами значительно увеличили возможность контактов для представителей различных социальных и возрастных групп. Появились реальные условия для получения образования и работы за рубежом, для продвижения российских товаров и услуг на мировой рынок, для обмена студентами и специалистами. Вследствие этого изменилась роль иностранного языка в обществе, и из учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. Политическим, социально-экономическим и культурным изменениям в России в последние десятилетия существенно расширили функции иностранного языка как учебного предмета, занимающего важное место в профессиональной подготовке специалистов, а демократизация и международная интеграция определили возросшие требования к речевой деятельности обучаемых.

Необходимо отметить позитивную роль иностранного языка в сфере профессиональной подготовки, которая заключается в том, что он может быть использован за пределами национальных рамок его функционирования как: одно из средств, обеспечивающее доступ к любому виду информации, ее распространению независимо от государственных границ; средство осознания и изучения многообразия культур и цивилизаций, способов и результатов их взаимодействия в мировом сообществе культуры; средство межнационального и международного сотрудничества и кооперации в культуре, науке, общественных видах деятельности, способствующих поиску совместных путей решения общечеловеческих проблем, путей выхода из конфликтов, создавшихся ситуаций во взаимоотношении человека, общества и природы; средство преодоления национально-культурной ограниченности в различных сферах жизнедеятельности общества (политики, экономики, социологии, культуре, технологии); средство сохранения, распространения и развития мировой культуры, традиций, обычаев, привычек; одно из средств снятия лингвистического барьера при обеспечении права людей (особенно молодежи) на свободное перемещение в мире, выборе места, форм, видов получения образования и работы, проведения досуга, участия в различных международных организациях.

Овладение иностранным языком открывает выход в более широкий контекст профессионального образования, делает реальными профессиональную интеграцию, научное и профессиональное взаимодействие. Оно обеспечивает непосредственный доступ к ценности мировой культуры, социокультурной и межнациональной интеграции. Владение иностранным языком стало репозитом образованного человека и частью подготовки высококвалифицированного специалиста любой отрасли народного хозяйства.

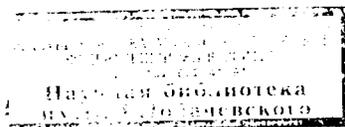
Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, а также Концепция «Российское образование – 2020» ставят перед современным образованием задачу подготовки будущих специалистов, способных к диалогу культур, где навыки речевого общения очень важны, позволяя быстро адаптироваться к условиям конкуренции. Решить данную задачу призвана новая нормативно-правовая база российского образования (при-

нятие соответствующих поправок к «Закону об образовании» и «Закону о высшем профессиональном образовании») и новое методическое обеспечение учебного процесса. В последнем главную роль играют разработанные Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3), ориентированные на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации учебного процесса, на компетентностный и личностно ориентированный подходы, кредитно-модульный принцип построения образовательных программ, отражающих актуальные потребности общества, для которого характерно широкое развитие межгосударственных связей в области культуры, науки, техники, производства.

Новые подходы к обучению иностранному языку предполагает приведение содержания, организации и результатов обучения в соответствии с социальным заказом, что означает следующее: умение работать с литературой на иностранном языке для своевременного знакомства с новыми технологиями, открытиями, изобретениями; ориентацию в тенденциях современного развития науки, техники и производства; способность осуществлять с зарубежными партнерами устные и письменные контакты как общегуманитарного, так и профессионального характера; владение необходимыми культурологическими и страноведческими знаниями, а также нормами межкультурного общения. Формирование речевого общения в процессе иноязычного взаимодействия определяет не только специфику будущей профессиональной деятельности, но и создает широкий контекст межкультурного общения и профессионального сотрудничества.

Практика овладения речевой иноязычной деятельностью в вузе показывает, что обучение речевому общению представляет специфические трудности, обусловленные целым рядом объективных факторов. К ним обычно относят: отсутствие языковой среды; отсутствие жизненной потребности пользоваться иностранным языком как естественным средством общения вне образовательного учреждения; ограниченность речевой практики на иностранном языке; коллективный характер обучения иностранному языку в отличие от индивидуального овладения родным языком; интерференцию родного языка; сложную структуру иноязычных речевых навыков и умений, которыми должен овладеть обучающийся для пользования иностранным языком. Выпускник вуза должен обладать речевой самостоятельностью в рамках профессиональной деятельности, что повышает его образовательную и социальную мобильность, поэтому проблема формирования речевой компетентности специалиста не только не «снята с повестки дня», но приобретает все большую актуальность в связи с переходом к межкультурно-профессиональному взаимодействию.

Речевое общение понимается как средство профессиональной деятельности многих современных профессий (В.С. Грехнев, А.В. Мудрик, Ю.П. Тимофеев, Е.В. Цуканова и др.); как система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач профессиональной деятельности (А.Д. Щербов); как официальный контакт с обратной связью (Л.В. Власова, В.К. Сементовская); как специфический вид деятельности (Андресва Г.М., Леонтьев А.Н., Ломов Б.Ф.); как коммуникативная деятельность, характеризующаяся достаточно высокой степенью формализации (Дж. Аткинсон, Ю.М. Жуков, В. Зигерт, Л. Ланг, О.А. Олейник).



Вопросам содержания принципов обучения речевому общению с учетом распределения их по обучению различным видам речевой деятельности посвятили свои работы С. Батракова, И.Л. Бим, С.А. Борисова, Б.А. Бухбиндер, Н.А. Гальскова, Н.А. Горлова, М.А. Давыдова, Е.Л. Елисеева, Ю.В. Еремин, М.В. Захарова, И.А. Зимняя, П.Б. Гурвич, И.О. Ильясов, Г.А. Китайгородская, В.В. Краевский, Н.В. Кулибина, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, Г.В. Рогова, И.Д. Салистра, Т. Соломатина, К.И. Саломатов, В.Л. Скаткин, Г.М. Уайзер, И. И. Халеева, Д. Шейлз, Э.П. Шубник, Л.В. Щерба и др. Разработкой теории упражнений по иностранным языкам занимались И.И. Богданова, Т. Вах, М.С. Ильин, Б.А. Лapidус и др. Методику интенсивного обучения иностранным языкам разрабатывали М.А. Давыдова, Г.А. Китайгородская и др.

Некоторые аспекты формирования речевых навыков и умений, более всего необходимых для специалиста сфер профессиональной коммуникации, находят отражение в научно-методических разработках Е.М. Верещагина, Н.Д. Гальсковой, А.Д. Климентенко, В.Г. Костомарова, В.П. Кузовлева, А.А. Миролюбова, Е.И. Пассова, Е.С. Полата, В.Б. Царькова и др. Психологические особенности овладения иностранным языком выявляли Т.В. Ахутина, Б.В. Беляев, Г.Е. Ведель, Ж.А. Витлин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.

Целесообразность развития продуктивных умений речевой деятельности обусловлена не только удовлетворением образовательных потребностей личности и запросами общества, но и развитием гуманистического направления в педагогике. Поэтому вопросы, связанные с разработкой эффективных подходов к развитию речевой деятельности, привлекают всё большее внимание исследователей. В данном контексте необходимо отметить исследования по методике преподавания иностранных языков В.Д. Аракина, В.А. Артемова, Б.В. Беляева, И.Л. Бим, В.К. Бородулиной, Н.М. Мининой и др., которые определили подход к разработке методических рекомендаций по преподаванию английского языка.

Система образования, базируясь на лично ориентированной концепции, нацелена не на формирование личности обучаемого в «заданном русле» (как это считалось ранее), а на создание условий, в которых обучаемый развивает собственную универсальную сущность, свои природные силы. Лично ориентированный характер обучения иностранному языку диктует необходимость переосмысливать как обучающую деятельность преподавателя, так и деятельность, позицию студента по усвоению языка. Студент становится главным субъектом учебного процесса. Преподаватель выступает не просто в роли модератора, создающего стимулы, побуждающие студента к усвоению содержания обучения, – он является помощником и организатором общения на изучаемом языке и с его (языка) помощью. В лично ориентированном образовании в качестве средств, помогающих успешно взаимодействовать с другими людьми, быть эффективным не только в учебной, но и в профессиональной деятельности, рассматриваются некоторые элементы из различных направлений психотерапии: одним из таких направлений является нейро-лингвистическое программирование (НЛП), способствующее достижению успеха и повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. Вопросами применения техник и приемов НЛП занимались зарубежные специалисты (М. Атkinson, Я. Ардуй, П. Врица, Р. Дитлс, Э. Росси, Б.Э. Эриксон и др.) и

отечественные ученые и практики (Е. Виль-Вильямс, Н. И. Голосова, М.С. Гринфельд, В.К. Зарецкий, Л. Кроль, Е.Л. Михайлова, М.А. Павлова, В.В. Семенов, А.Н. Ситников, В.И. Эльманович и др.). Проблемами использования НЛП в образовании занимаются К. Андреас, А.Д. Барбитова, Ю.Б. Гиппенрейтер, Дж. Гриндер, Р. Дилтс, С.В. Ковалев, Л. Ллойд, Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор, Ф. Пуселик, Б. Люис и др. Применение элементов НЛП в профессиональном образовании создает возможность преподавателям оказывать помощь и психолого-педагогическую поддержку студентам в обучении.

В приведенных работах много ценного и полезного, тем не менее, научные знания и методические наработки, приведенные в них, нуждаются в систематизации и структурировании. Так, использование психолингвистических формул (ПФЛ) в процессе обучения английскому языку является одной из техник нейролингвистического программирования, основанной на выявлении соответствий конструкций русского и английского языков и предлагающей изменить направление, в котором традиционно начинается процесс обучения иностранному языку, на прямо противоположное, и расширять свои знания, отталкиваясь не от незнакомо-го чужого языка, а от привычного, родного.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по теории и методике преподавания иностранного языка в вузе показывает, что проблема формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку с применением элементов НЛП является недостаточно изученной. Дисциплины, предназначенные для этого в вузе, не обеспечивают в полной мере эффективного овладения студентами устной английской речью и связанных с ним профессиональных навыков и умений, необходимых им в будущей работе. В процессе формирования речевой компетентности будущих специалистов возникает ряд проблем, определивших направления исследовательского поиска: дидактическое обоснование речевого взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения иностранному языку, определение роли и места речевой компетенции в этом взаимодействии; выявление специфики содержания процесса формирования речевой компетентности студентов, психологических особенностей овладения иностранным языком и на этой основе обеспечение его психолого-педагогического сопровождения в вузе.

В современной практике теоретико-практической подготовки будущего специалиста в вузе отчетливо проявились проблемы и **противоречия** в преподавании английского языка. Они заключаются, с наших позиций, в следующем: практическое владение английским языком сопровождается формированием такого уровня знаний, который не соответствует требованиям использовать английский язык как инструмент обмена информацией; умения реализовать полученные в вузе знания на практике не соответствуют уровню профессионально направленной подготовки речевой деятельности студентов; уровень практического владения английским языком и уровень владения им в дидактических целях (умение решать методические задачи в согласовании с целеполагающими действиями на занятии) не соответствуют один другому. Кроме того, существуют противоречия между: необходимостью выработки у студентов профессиональных умений, навыков речевой деятельности как средства коммуникации, необходимых им в будущей работе, и недостаточным методическим обеспечением как устного, так и письменного рече-

вого общения в условиях профессиональной подготовки; между необходимостью использования в условиях личностно ориентированного образования средств, помогающих использовать свой потенциал и внутренние ресурсы, успешно взаимодействовать с другими людьми, быть эффективным не только в учебной, но и в профессиональной деятельности, и недостаточным овладением, как преподавателями высшей школы, так и студентами, техниками из различных направлений психологии и психотерапии, в частности, нейро-лингвистического программирования; между существенной значимостью в обучении иностранному языку проблемы устранения конфликта между стилем преподавания и стилем учения студента, мешающим реализации его способности эффективно и успешно учиться, и неразработанностью методологии использования психолингвистических формул как одной из техник нейро-лингвистического программирования, предлагающей алгоритмы перевода все ПЛФ, входящие в коммуникативный набор родного языка, на иностранный; между фрагментарностью отдельных подходов к формированию речевой компетентности студентов и необходимостью комплексного подхода, обобщающего и систематизирующего имеющийся теоретический и практический потенциал в этом направлении, разработки структурно-функциональной модели формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе, выявления педагогических условий ее эффективности, обоснования соответствующего критериального аппарата.

Данные противоречия обусловили выбор **темы исследования**: «Формирование речевой компетентности будущих инженеров в процессе обучения английскому языку с использованием психолингвистических формул», **научная проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы теоретико-методологические основы, специфика, основные направления и педагогические условия эффективного формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку с использованием психолингвистических формул в техническом вузе? Решение данной проблемы является **целью** исследования.

Объект исследования: профессиональная подготовка студентов в техническом вузе. **Предмет исследования**: формирование речевой компетентности будущих инженеров в процессе обучения английскому языку с использованием психолингвистических формул.

Гипотеза исследования: процесс формирования речевой компетентности студентов ходе обучения английскому языку в техническом вузе будет более эффективным, если: на основе теоретико-методологического обоснования проблемы использования техник нейро-лингвистического программирования в условиях личностно ориентированного обучения будет раскрыта его сущностно-содержательная характеристика и выявлена специфика, обусловленная использованием многосенсорных техник и психолингвистических формул, спроектирована структурно-функциональная модель исследуемого процесса, обоснована совокупность педагогических условий ее успешной реализации в техническом вузе, разработана критериальная характеристика, необходимая для его качественного мониторинга, программа спецкурса, способствующего оптимизации всех видов речевой деятельности, формированию системы ценностных ориентаций, профессиональных

знаний и умений, коммуникативной речевой деятельности и поведения, обеспечено его методическое и психолого-педагогическое сопровождение.

Задачи исследования:

- дать дидактическое обоснование речевого общения как культурно-языковому пространству и основе формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе;

- на основе теоретико-методологического обоснования проблемы использования техник нейро-лингвистического программирования в условиях личностно ориентированного обучения раскрыть сущностно-содержательную характеристику и специфику процесса обучения английскому языку в техническом вузе с использованием психолингвистических формул;

- разработать структурно-функциональную модель формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку и обосновать совокупность педагогических условий ее успешной реализации в техническом вузе;

- дать опытно-экспериментальное обоснование критериальной характеристики и методики исследования эффективности процесса формирования речевой компетентности студентов технического вуза с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку;

- разработать, апробировать и внедрить в практику профессиональной подготовки спецкурс «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера», а также методические рекомендации «Использование психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе».

Методологической основой исследования являются: теории гуманизации образования (И.Ю. Алексашина, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, Л.Б. Ибраева, К.М. Левитан, С.Ю. Степенев, Е.Н. Шиянов и др.), деятельности и развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), компетентностного образования (М.Е. Бершадский, Ю.В. Варданян, В.В. Гузеев, Ю.В. Еремин, Ж.В. Лихачева, А.К. Маркова, Е.И. Пассов, Л.А. Петровская, Г. Селевко, Г.Г. Скоробогатова, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), профессионально-личностного развития (Н.Ш. Валеева, Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, Г.А. Злобина, А.В. Зосимовский, Н.И. Калаков, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, К.С. Левитан, И.В. Непрокина, М.А. Петухов, Д. Сьюпер, С. Стьерно, Д. Холланд, Н.Б. Шмелева и др.), мотивации учения (В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, А.К. Маркова, Т.А. Матис, Н.Н. Мешков, А.Б. Орлов, Х. Хекхаузен и др.), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Л.Б. Ительсон, Т.С. Кабаченко, К.Р. Роджерс, Н.Ф. Талызина, Д.Н. Узнадзе и др.), управления педагогическими процессами (Ю.К. Бабанский, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, С.Н. Митин, А.А. Орлов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.); общенаучные положения о единстве личности и деятельности (Л.П. Буева, В.В. Давыдов, В.А. Ядов), о целостности педагогического процесса, его обусловленности социальными и психологическими факторами (В.П. Беспалько, Н.Ш. Валеева, А.А. Вербицкий, О.И. Донина, М.В. Кларин); ценностный (В.П. Бездухов, А.В. Бигуева, Т.М. Буянас, Я. Гу-

лечек, Т.Г. Гурова, В.П. Зинченко, В.В. Корнева, Н.Д. Никандров, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, А.А. Орлов, А.В. Соколов, И.В. Юстус, М.Б. Янукян и др.), лично-отно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, М.В. Кларин, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, М.И. Лукьянова, Л.И. Новикова, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманская), системный и деятельностный (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Б.М. Бим-Бад, В.И. Загвязинский, О.В. Кириллова, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Д.А. Махотин, И.П. Подласый, Ю.В. Фролов, Э.Г. Юдин и др.) подходы; обще-психологические основы обучения (Х. Адлер, К. Андреас, Д.Н. Богоявленский, А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, А.А. Брудный, Р. Бэндлер, Л.Г. Воронин, Л.С. Выготский, И. Матюгин, Г. Олпорт и др.) и общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.П. Буева, Б.Ф. Ломов, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и др.), а также психологические аспекты обучения иностранному языку (А.А. Артсмов, Г.В. Ахутина, Б.В. Беляев, Г.Е. Ведель, Ж.А. Витлин, И.А. Зимняя, Б.А. Лапидус, А.А. Леонтьев, Е.И. Рогов и др.), основные идеи и подходы к формированию речевого общения (Т.В. Ахутина, С.Л. Братченко, Ю.М. Жуков, Е.Н. Ильин, Г.А. Ковалев, Н.В. Кузьмина, К.М. Левитан, Е.И. Пассов, В.В. Сильвестров, А.У. Хараш, Д. Шейлз, Я. Яноушек и др.) и речевой деятельности (И.Л. Бим, С.А. Борисова, В.К. Бородулина, Н.Д. Гальскова, П.Б. Гурвич, Е.С. Давиденко, М.А. Давыдова, Б.И. Додонов, Т.М. Дридзе, Е.Л. Елисеева, Н.В. Елухина, Н.И. Жинкин, М.С. Ильин, Г.А. Китайгородская, В.Г. Костомаров, А.Л. Лурия, А.А. Леонтьев, Дж. О'Коннор, Е.А. Маслово, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручева, О.В. Мусина, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, С.В. Роман, И.Д. Саллистра, К.И. Саломатов, В.Л. Скоткин, И. И. Халсева, Э.П. Шубник, А.И. Яцкевичус и др.) в процессе обучения иностранному языку; техники и приемы ИЛЛ в образовании (К. Андреас, А.Д. Барбитова, Дж. Гриндлер, Р. Дилтс, С.В. Ковалев, Дж. О'Коннор, Н.Ф. Корковцева, Л. Ллойд, Б. Люис, Ф. Пуселик, Дж. Сеймор и др.).

Диссертационное исследование проводилось с учетом методологических принципов организации педагогического исследования В.И. Загвязинского, Н.И. Загузова, В.В. Краевского и др.

Тема, гипотеза и задачи исследования обусловили выбор **методов** исследования, взаимообогащающих и дополняющих друг друга: научный анализ психологической, педагогической и специальной литературы; сравнение, аналогия, анализ, синтез, индукция и дедукция. Кроме того, в процессе исследования использовались методы теоретического анализа, обобщения идей, подходов, фактов, источников в соответствии с проблемой и целью исследования; структурно-функциональное моделирование действий субъектов образовательного процесса; анализ образовательных стандартов, учебников, учебных пособий в контексте исследования; статистический анализ программных документов за исследуемый период. Немаловажная роль отводилась эмпирическим методам (прямое, косвенное и включенное педагогическое наблюдение, педагогический констатирующий и формирующий эксперимент, метод экспертных оценок, наблюдение и самонаблюдение), опросным (анкетирование, беседа, интервью) и диагностическим методам (тестирование, обобщение независимых характеристик, рейтинговая оценка, самооценка); методам математической статистики, графической интерпретации и обработки результатов исследования (кластерный анализ).

Опытно-экспериментальной базой исследования явились ГОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет» (студенты 1-2 курса Института авиационных технологий и управления, факультета профессиональной подготовки и безотрывных форм обучения, специальностей «Самолето- и вертолетостроение» и «Информационные системы и технологии») и ГОУ ВПО «Ульяновский государственный университет» (студенты 1-2 курса инженерно-физического факультета высоких технологий, специальностей «Пожарная безопасность», «Защита в чрезвычайных ситуациях» и «Физика металлов»). В исследовании приняли участие 232 человека (112 чел. в экспериментальной группе и 120 чел. в контрольной группе).

Исследование проводилось с 2007 г. по 2011 г. в три этапа.

Первый этап (2007-2008 уч. г.) – теоретический – включал изучение состояния исследуемой проблемы в теории и практике профессионального обучения иностранному языку, анализ нормативных документов, имеющегося опыта в обучении английскому языку студентов технического вуза, накопление исследовательского материала с целью формирования концепции исследования, определение уровня разработки проблемы и исходных позиций исследования, его основных параметров: объекта, предмета, цели, основных задач и методологической основы. Осуществлялось теоретико-методологическое обоснование проблемы использования техник нейро-лингвистического программирования в условиях лично-ориентированного обучения. Была раскрыта сущностно-содержательная и критериальная характеристика речевой компетентности студентов в культурно-языковом пространстве технического вуза. На данном этапе определялась система диагностирующих тестов по всем видам речевой деятельности (чтение, слушание, говорение, письмо) и осуществлялось первичное диагностическое тестирование. Определялась ведущая модальность обучаемых (аудиальная, визуальная, кинестетическая) и стиль обучения преподавателя.

Второй этап (2008-2009 и 2009-2010 уч. г.) – опытно-экспериментальный – заключался в разработке и практической реализации модели формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе, спенскурс «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера» на основе использования многосенсорных техник в профессиональной подготовке будущих инженеров, комплекса упражнений и заданий по речевой подготовке будущих инженеров. На данном этапе осуществлялся оперативный мониторинг (систематическое снятие показателей, отслеживание и оценивание результатов, контроль за деятельностью в достижении целей, система наблюдения за речевой подготовкой по разработанным критериям, сопоставление получаемых результатов с предполагаемыми), преодоление конфликта стилей (несоответствия между стилем преподавания педагога и стилем учения студента).

Третий этап (2010-2011 уч. г.) – аналитико-обобщающий. Анализировались, систематизировались и обобщались результаты опытно-экспериментальной работы. Данный этап сопровождался участием соискателя в научно-методических конференциях, опубликованием статей по теме исследования. Формулировались теоретические выводы и обосновывались практические рекомендации по совершенствованию процесса формирования речевой компетентности в процессе обу-

чения английскому языку в техническом вузе. Внедрялись выработанные методические рекомендации «Использование психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе». Выявлялись педагогические условия эффективности формирования речевой компетентности будущего инженера с использованием психолингвистических формул. Осуществлялись заключительная диагностика, анализ динамики сформированности речевой компетентности студентов, статистическая обработка полученных эмпирических данных. Результаты исследования оформлялись в виде кандидатской диссертации.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в том, что в нем:

- выявлена совокупность основных тенденций формирования профессиональной компетентности специалиста, которая наряду с тенденциями развития профессиональной свободы личности, ее творческой самореализации в профессиональной деятельности; открытости, вариативности и динамичности в содержании, формах и методах работы преподавателя вуза в соответствии с требованиями настоящего и перспективами на будущее; единства индивидуализации и дифференциации формирования профессиональной компетентности; единства научной и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы; активной обращенности к отечественному и зарубежному научно-профессиональному наследию; гуманистической направленности и гуманитаризации образовательного процесса; единства личностного и деятельностного в профессиональной компетентности специалиста; изменения характера отношения преподавателей к инновационной деятельности, включает тенденцию формирования системы ценностных (личностных и профессиональных) ориентаций, направленных не на формирование личности обучаемого в «заданном русле» (как это считалось ранее), а на создание условий, в которых обучаемый развивает собственную универсальную сущность, свои природные силы; тенденцию преодоления конфликта стилей (несоответствия между стилем преподавания педагога и стилем учения студента), оказания помощи и психолого-педагогической поддержки студентам в обучении, направленных на достижение успеха и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса;

- разработана стратегия формирования профессиональной компетентности студентов средствами техники нейро-лингвистического программирования (НЛП), а именно использования психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку на основе речевого иноязычного общения в ходе профессионально-значимого овладения различными видами иноязычной речевой деятельности в техническом вузе;

- в соответствии с целью и задачами организуемого процесса формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку систематизированы принципы его реализации в техническом вузе: *общедидактические*: наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории и практики; *частно-методические*: параллельного формирования речевых и профессионально-значимых умений; взаимосвязи основных видов речевой деятельности (говoreния, аудирования, чтения, письма), учета психологических, лингвистических и методических особенностей каждого вида рече-

вой деятельности и их сложного взаимодействия, а также нейрологических признаков с целью установления ведущей модальности студентов и устранения конфликта между стилем преподавания педагога и стилем учения студента; коммуникативной достаточности и коммуникативной направленности обучения иностранному языку; доминирующей роли речевых упражнений при овладении языком как средством общения; устного опережения и устной основы при обучении чтению и письму; тематической направленности; функционально-ситуативного подхода в структуре занятия; адаптивности, учета ориентации упражнений и языкового материала на студента; дифференцированного подхода к отбору содержания материала; учета особенностей мышления, памяти, интереса, рационального и интуитивного способов овладения языком и др.;

- конкретизированы и уточнены методологические подходы: социокультурный, аксиологический, акмеологический, системный, компетентностный, деятельностный, полисубъектный, контекстный, личностно-ориентированный, культурологический и основные функции формирования речевой компетентности будущего инженера средствами речевой деятельности в процессе обучения английскому языку в техническом вузе: информационно-коммуникативная (передача – прием информации), регуляционно-коммуникативная (регуляция поведения в широком смысле слова) и аффективно-коммуникативная (детерминирующую эмоциональные сферы человека) функции в условиях иноязычного общения;

- педагогическая теория обогащена принципиально новой научно обоснованной структурно-функциональной моделью формирования речевой компетентности студентов в техническом вузе, отличительной особенностью которой является направленность на развитие полноценной коммуникации, способности студентов к межкультурному общению, умения строить речевое поведение с носителями иностранного языка, достижение точного и адекватного взаимопонимания с ними на основе использования психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в вузе;

- дополнено и систематизировано научное знание в области формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе средствами нейро-лингвистического программирования на основе использования психолингвистических формул и мультисенсорных техник в профессиональной подготовке будущих инженеров.

Теоретическая значимость результатов диссертационного исследования заключается в том, что:

- в исследовании раскрыт концепт языковой личности /вторичной языковой личности/ с многослойным и многокомпонентным набором языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых действий разной степени сложности, включающих выявление и характеристику ценностей, мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением, управляющих ее речевой деятельностью и текстопроизводством;

- на основе теоретико-методологического обоснования проблемы использования техник нейро-лингвистического программирования в условиях личностно ориентированного обучения раскрыта сущностно-содержательная характеристика и специфика процесса обучения английскому языку в техническом вузе, основанного на выявлении соответствий конструкций русского и английского языков с

использованием психолингвистических формул, входящих в коммуникативный набор родного языка, алгоритмизации их грамотного перевода на английский язык, что обеспечивает оптимизацию всех видов речевой деятельности в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности;

- показано, что применение элементов и приемов НПП дает возможность преподавателям профессиональных образовательных учреждений оказывать помощь и педагогическую поддержку студентам в обучении (повысить эффективность обучения), в воспитании (взаимодействовать на уровне сотрудничества, способствовать развитию у них процессов самоопределения, самовоспитания, саморазвития), в общении (достигать особого состояния успешной коммуникации между субъектами взаимодействия); в профессиональной деятельности (развивать профессиональную компетентность специалиста), в профилактике профессионального выгорания (управлять стрессом, уметь использовать свой потенциал и внутренние ресурсы, помогает педагогу устранить конфликт между стилем преподавания и стилем учения обучаемого, который мешает реализации способности эффективно и успешно учиться;

- процесс формирования речевой компетентности студентов – будущих инженеров в техническом вузе представлен в исследовании как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем, объединенных для реализации профессиональных и образовательных целей и задач, нашедших отражение в блоках спроектированной в исследовании модели формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул, которая представляет собой открытую, целостную и динамично развивающуюся систему, состоящую из методологического, содержательного, деятельностного и результативного компонентов-блоков, и способствующую описанию и расширению знания об исследуемом процессе для преобразования и эффективного управления им;

- дано дидактическое обоснование эффективности процесса использования психолингвистических формул различных речевых конструкций на основе логико-смысловых моделей отработки алгоритмов их составления и использования во всех видах речевой деятельности, а также основных этапов данного процесса в соответствии с ведущей модальностью обучаемых (аудиальной, визуальной, кинестетической) и стилем обучения преподавателя, его корректирования с учетом учебной ситуации и диагностики ведущей репрезентативной системы студентов;

- теоретическая значимость выделенных критериев речевой компетентности (эмоционально-ценностного, коммуникативного и критерия усвоения учебных действий), показателей и уровней их динамики (адаптивного, продуктивного и креативного) подтверждается возможностями прогнозирования и качественным мониторингом сформированности речевой компетентности будущих инженеров в процессе их обучения в техническом вузе;

- результаты теоретико-методологического обоснования проблемы использования психолингвистических формул как элемента нейро-лингвистического программирования в условиях личностно ориентированного обучения английскому языку в техническом вузе обобщены, систематизированы и создают предпосылки для осуществления компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что:

- установлены разнообразные связи и зависимостей причин, факторов и условий формирования речевой компетентности студентов технического вуза как компонента профессиональной компетентности будущего инженера;

- выявленная специфика формирования речевой компетентности студентов на основе использования психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку и ее учет при организации профессиональной подготовки в техническом вузе позволяет повысить уровень готовности будущих инженеров к самостоятельной профессиональной деятельности, овладению иностранным языком на таком уровне, который позволит им активно и свободно использовать его в профессиональной среде;

- предложены средства, организационные формы, способы и приемы обучения английскому языку с использованием элементов НЛП: система упражнений с использованием психолингвистических формул; спецкурс «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера»; демонстрация новых языковых явлений, речевых образцов и организация их слухового восприятия (аудирования) обучаемыми; ориентация внимания на смысловое содержание предложений и контроль понимания; организация аудирования и правильного воспроизведения грамматической формы как изолированно, так и в типовом предложении; контроль правильности воспроизведения образца каждым обучаемым; осуществление индивидуального и хорового проговаривания; организация многократного повторения речевых образцов с разным лексическим наполнением в условно-речевых и речевых упражнениях; организация речевой деятельности на основе использования ведущих модальностей обучаемых, полимодального представления информации, использования учебных метафор, на основе соответствия стилей обучения учебной ситуации, развития аудиальной, визуальной и кинестетической способностей, формирования новой мыслительной стратегии в овладении иноязычной речью;

- созидательный, преобразующий характер эксперимента в исследовании обусловлен разработкой и внедрением в практику профессиональной подготовки технического вуза модели формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул, разработкой и реализацией спецкурса «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера», его методического обеспечения, включающего комплекс упражнений и заданий по формированию речевой деятельности посредством полимодального представления иноязычной информации;

- разработанная в ходе исследования совокупность критериев сформированности речевой компетентности позволяет осуществлять мониторинг качества обучения иностранному языку в вузе, а применение предложенных методик оценивания уровня и показателей всех ее компонентов способствует объективной оценке степени их сформированности;

- в ходе диссертационного исследования выявлена совокупность общих (методологическое, организационно-управленческое, кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение), частных (отражающих особенности процесса формирования речевой компетентности будущих инженеров в процессе обучения иностранному языку с использованием психолингвистических формул) и специфических (определение правовизуального или левовизуального предпочтения обу-

чаемых и использование выявленной зависимости между полушарной моделью и специализацией процесса восприятия с целью определения степени риска в ходе педагогического взаимодействия) условий формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе;

- теоретические выводы и практические разработки, выполненные в ходе исследования, а также эмпирический материал, анкеты, опросники, тесты могут быть широко использованы в процессе развития речевой компетентности в процессе обучения иностранному языку на разных ступенях системы непрерывного образования, включая и процесс повышения квалификации профессорско-преподавательского состава учреждений высшего профессионального образования, а разработанные в ходе исследования методические рекомендации по использованию психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку формируют фронт конструктивных предложений по совершенствованию процесса обучения иноязычной речевой деятельности в техническом вузе.

Достоверность и обоснованность выводов и результатов исследования обеспечена чёткостью исходных теоретико-методологических позиций; логикой научного исследования; применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; рациональным сочетанием его теоретической и опытно-экспериментальной частей; мониторингом результатов на всех этапах процесса формирования речевой компетентности студентов технического вуза; такими критериями научного знания, как непротиворечивость, проверяемость, подтверждение; длительным характером исследования, позволившим провести его тщательный количественный и качественный анализ; применением методик, взаимодополняющих друг друга и обуславливающих достоверность, валидность, надёжность получаемых эмпирических материалов; применением апробированного психолого-педагогического инструментария; контрольным сопоставлением полученных результатов с имеющимся в практике обучения английскому языку опытом.

Основные положения, выносимые на защиту:

- речевое общение, осуществляемое всеми видами речевой деятельности, является синтезом профессиональных знаний и познавательной деятельности студентов на материале изучаемого иностранного языка, обуславливает степень свободного владения иноязычной речью, уровень развития слухопроизносительных навыков в ситуации речевого общения, разнообразие используемого словарного состава, нормативность речевого поведения, владение умениями иноязычного общения, умение реагировать на речевые ошибки, что обеспечивает сочетание общеучебных, специфических и компенсационных умений, а также конструктивную, организаторскую, коммуникативную деятельность, саморегуляцию и профессиональную самореализацию специалистов;

- процесс формирования речевой компетентности будущего инженера средствами речевого общения в вузе представляет собой речевое взаимодействие преподавателей и студентов, реализующее информационно-коммуникативную (передача – прием информации), регуляционно-коммуникативную (регуляция поведения в широком смысле слова) и аффективно-коммуникативную (детерминирующую эмоциональные сферы человека) функции в условиях иноязычного общения; развитие всех видов речевого общения (устного и письменного) как культурно-

языкового пространства на всех уровнях и во всех видах речевой деятельности является основой освоения речевой компетенции будущим специалистом в вузе как совокупности взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способностей мышления и деятельности, задаваемых по отношению к речевой деятельности, включающей чтение, письмо, говорение и аудирование, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним, формирования речевой компетентности – как владения будущим специалистом соответствующей компетенцией, включающим его личностное отношение к ней как к предмету деятельности;

- в лично-ориентированном образовании в качестве средств, помогающих успешно взаимодействовать с другими людьми, быть эффективным не только в учебной, но и в профессиональной деятельности, рассматриваются некоторые техники и приемы из различных направлений психотерапии: одним из таких направлений является нейро-лингвистическое программирование, направленное на достижение успеха и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса и создающее возможность преподавателям профессиональных образовательных учреждений оказывать помощь и педагогическую поддержку студентам в обучении (повысить эффективность обучения), в воспитании (взаимодействовать на уровне сотрудничества, способствовать развитию у них процессов самоопределения, самовоспитания, саморазвития), в общении (достигать особого состояния успешной коммуникации между субъектами взаимодействия); в профессиональной деятельности (развивать профессиональную компетентность специалиста), в профилактике профессионального выгорания (управлять стрессом, уметь использовать свой потенциал и внутренние ресурсы), помогающее педагогу устранить конфликт между стилем преподавания и стилем учения обучаемого, который мешает эффективно и успешно учиться;

- специфика исследуемого процесса формирования речевой компетентности студентов в ходе обучения английскому языку в техническом вузе обусловлена применением логико-смысловой модели использования психолингвистических формул как одной из техник нейро-лингвистического программирования, основанной на выявлении соответствий конструкций русского и английского языков и предлагающей изменить направление, с которого традиционно начинается процесс обучения иностранному языку, на прямо противоположное, и расширять знания, отталкиваясь не от незнакомого чужого языка, а от привычного, родного; реализация разработанного на основе логико-смысловой модели использования психолингвистических формул и мультисенсорных техник в практике обучения английскому языку в техническом вузе спецкурса «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера» способствует максимально быстрому и грамотному переводу всех психолингвистических формул, входящих в коммуникативный набор родного языка, на чужой, обеспечивает оптимизацию всех видов речевой деятельности в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности и ведущей модальностью обучаемых;

- разработанная в ходе настоящего исследования модель формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе, представляющая собой целостную систему взаимосвязанных блоком-компонентов (методологического, содержательного, деятельностного и результа-

тивного), создает возможность охватить в единой системе его специфику, определяемую использованием психолингвистических формул и многосенсорных техник в профессиональной подготовке будущих инженеров, проектирует процесс формирования речевой компетентности в условиях речевого общения и способствует описанию и расширению знания об исследуемом процессе для преобразования и эффективного управления им; результативный блок модели отражает степень сформированности интегрального критерия – речевой компетентности будущих инженеров, которая в качестве основных компонентов включает в себя эмоционально-ценностный и коммуникативный критерии, а также критерий усвоения учебных действий (когнитивную и деятельностно-практическую составляющие) и в своем развитии проходит адаптивный, продуктивный и креативный уровни;

- в ходе диссертационного исследования выделены несколько групп условий формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе. К группе наиболее общих условий относится его методологическое, организационно-управленческое, кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение. На базе общих условий реализуется группа частных условий, включая дидактические, которые отражают особенности процесса формирования речевой компетентности будущих инженеров в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе с использованием психолингвистических формул. К группе специфических условий относится определение правовизуального или левовизуального предпочтения обучаемых и использование выявленной зависимости между полусферной моделью и специализацией процесса восприятия с целью определения степени риска в ходе педагогического взаимодействия, развития успешности студентов не только в учебном процессе, но и в жизни в целом.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в течение 4 лет. Результаты проведенного исследования обсуждались на ученых советах, заседаниях кафедры педагогики гуманитарного факультета и инженерно-физического факультета высоких технологий Ульяновского государственного университета, Института авиационных технологий и управления, факультета профессиональной подготовки и безотрывных форм обучения Ульяновского государственного технического университета, а также кафедры иностранных языков Ульяновского института повышения квалификации учителей и переподготовки работников образования, на научных и научно-практических семинарах и конференциях международного, республиканского, регионального и межвузовского уровней. Основные положения диссертации нашли свое отражение в публикациях автора, разработках программы спецкурса «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера» и методических рекомендациях «Использование психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе». По теме диссертации опубликована 21 печатная работа, в том числе 3 – в журналах из перечня ВАК и 1 учебное пособие.

Структура диссертационной работы: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, включающего 393 наименования, из них 23 наименования на иностранных языках, 10 приложений. Общий объем диссертации составляет 324 страницы, из них 271 страниц основного текста, 53 страниц приложений. Работа содержит 20 таблиц, 3 рисунка, 14 диаграмм.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе диссертационного исследования «Научные основы формирования речевой компетентности будущего инженера в процессе обучения английскому языку с использованием психолингвистических формул» дано теоретико-методологическое обоснование проблемы использования элементов нейролингвистического программирования в условиях лично ориентированного обучения; речевое общение рассматривается как культурно-языковое пространство и основа формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе; раскрывается сущностно-содержательная характеристика и специфика процесса обучения английскому языку в техническом вузе на основе логико-смысловой модели использования психолингвистических формул.

Владение иностранным языком является частью подготовки высококвалифицированных специалистов в вузе, которые по содержанию своей деятельности в обществе всегда являются участниками межкультурного общения. Однако существующая практика обучения иностранному языку не может считаться удовлетворительной из-за низкого уровня владения им. Практика овладения речевой иноязычной деятельностью в вузе показывает, что обучение речевому общению представляет специфические трудности, обусловленные целым рядом объективных факторов. К ним обычно относят: отсутствие языковой среды; отсутствие жизненной потребности пользоваться иностранным языком как естественным средством общения вне образовательного учреждения; ограниченность речевой практики на иностранном языке; коллективный характер обучения иностранному языку в отличие от индивидуального овладения родным языком; интерференцию родного языка; сложную структуру иноязычных речевых навыков и умений, которыми должен овладеть обучающийся для пользования иностранным языком.

В современных условиях качество образования определяется не только неким объемом знаний, но и особыми личностными характеристиками, делающими человека способным к постоянному возобновлению информативного диалога с окружающей его социальной средой, мобильным и свободным в своих поступках, ответственным за принимаемые решения. Личностная ориентация современного образования определила общие подходы к обучению. Такими подходами стали гуманистический и лично ориентированный подходы. Действительно, достижение эффективных результатов в реализации требований общества по отношению к уровню владения иностранным языком зависит от индивидуальных особенностей всех субъектов образовательного процесса, и в первую очередь – от обучаемых и обучающихся, непосредственно воплощающих в жизнь программные установки.

В настоящее время имеются серьезные предпосылки для позитивных изменений в сфере языкового образования. Для обеспечения механизмов саморазвития студентов преподаватель может (и, по нашему убеждению, должен) воспользоваться эмпирическим и теоретическим опытом, накопленным в психолингвистике (отрасли языкознания, изучающей процесс речи с точки зрения соотношения между содержанием речевого акта и намерением лица говорящего), а также в новом направлении прикладной психологии – нейролингвистическом программирова-

нии (НЛП). Сегодня исследователям, педагогам, учителям, психологам и другим специалистам, работающим в сфере образования, представляется широкая перспектива для изучения возможностей использования элементов нейро-лингвистического программирования в образовании. Изученный опыт работы применения приемов и элементов НЛП в образовании показал эффективность обучения в различных предметных областях, в том числе, и в обучении иностранным языкам.

В лично-ориентированном образовании в качестве средств, помогающих успешно взаимодействовать с другими людьми, быть эффективным не только в учебной, но и в профессиональной деятельности, рассматриваются некоторые техники и технологии из различных направлений психотерапии: одним из таких направлений является нейро-лингвистическое программирование, направленное на достижение успеха и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса. Применение элементов НЛП дает возможность преподавателям профессиональных образовательных учреждений оказывать помощь и педагогическую поддержку студентам в обучении, воспитании, общении, профессиональной деятельности, в профилактике профессионального выгорания, помогает педагогу устранить конфликт между стилем преподавания и стилем учения обучаемого, который мешает реализации способности эффективно и успешно учиться.

Выявляя специфику процесса формирования речевой компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку, необходимо отметить среди важных факторов ее формирования речевое общение как культурно-языковое пространство профессиональной подготовки будущих инженеров в вузе. Речевое общение в настоящее время трактуется как взаимодействие взаимодействующих людей, в ходе которой они, воздействуя друг на друга при помощи знаков (в том числе языковых), организуют свою совместную деятельность. Развитие всех видов речевого общения (устного и письменного) как культурно-языкового пространства на всех уровнях и во всех видах речевой деятельности является основой освоения *речевой компетенции* будущим специалистом в вузе как совокупности взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, задаваемых по отношению к речевой деятельности, включающей чтение, письмо, говорение и аудирование, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним, формирования *речевой компетентности* – как владения будущим специалистом соответствующей компетенцией, включающим его личностное отношение к ней как к предмету деятельности.

Динамика развития речевого общения будущих специалистов может быть описана с помощью следующих уровней: уровня глобального понимания (понимание основной идеи, содержания, фактов, отражающих логику развития сюжета); уровня детального понимания (понимание деталей сообщения, точки зрения автора, установление причинно-следственных связей); уровня селективного понимания (поиск необходимой информации); уровня критического понимания (определение своей позиции по отношению к сообщению, тексту, письму и т.д.).

Преобразования профессиональной сферы деятельности в условиях мобильного и конкурентного рынка интеллектуального труда предъявляют высокие требования к непрерывной образовательной и профессиональной подготовке будущих инженеров в неязыковом вузе. Инженеры должны достойно и профессио-

нально конкурировать на международном рынке труда, быстро адаптироваться в своей профессии, способствуя развитию и престижу национальной российской экономики. И в этом важную роль играет практическое владение иностранным языком. Теория и практика иностранного языка показала, что традиционные методы обучения не являются эффективными для формирования речевой компетентности, так как посредством этих методов формируется репродуктивные знания, умения и навыки, являющиеся важнейшими компонентами речевой компетентности. Теперь же требования к квалифицированному специалисту в отношении владения иностранным языком в корне изменились. Именно активное, а не пассивное владение языком, т.е. продуктивная и творческая деятельность студентов является в современном высшем образовании важным условием его эффективности. Необходимость разрешения противоречий между социальными требованиями к личности специалиста и отсутствием соответствующей профессиональной подготовки в вузе актуализировала проблему модернизации обучения иностранному языку в техническом вузе, заключающуюся в разработке новых концептуальных подходов к достижению оптимально возможной профессиональной компетенции обучаемых средствами иностранного языка.

Прежде всего, надо изменить общепринятый подход к обучению иностранным языкам, при котором, в первую очередь, стараются развить умение понимать чужое, то есть переводить с иностранного языка на родной, – с помощью словаря, грамматического справочника или учителя. Для человека, изучающего чужой язык в языковой среде родного языка, в первую очередь, является необходимым развивать умение выражать свои мысли и чувства средствами иностранного языка. А это значит научиться быстро и грамотно переводить с родного языка – языка, на котором человек привык думать и которым каждый в совершенстве владеет с самого рождения, – на чужой, но не с помощью словарей, а используя психолингвистические формулы родного языка, о которых уже говорилось выше. Говоря на родном языке, каждый человек пользуется определенным набором психолингвистических формул – назовем его коммуникативным набором ПЛФ.

В качестве примера можно рассмотреть глагольные конструкции или временные формы английского языка. В английском языке таких временных форм 26, и каждая форма имеет свое название, например, Present Perfect (настоящее завершённое). В русском языке аналогичные конструкции не получили названия. Отсюда сложилась иллюзия у студентов, что в русском языке нет такого большого количества временных конструкций, как в английском языке. В диссертации приводится таблица временных конструкций русского языка, которая позволяет увидеть и понять, что в русском языке имеется четырнадцать глагольных временных конструкций или, что привычнее для изучающих иностранный язык, четырнадцать «времен». Это дает возможность устранить причину непонимания существующего обилия «иностраных времен». Формы глагола активного (действительного) залога выражают действия, совершаемые лицом или предметом, которые обозначены подлежащим предложения. Формы глагола пассивного (страдательного) залога выражают действие, совершаемое над подлежащим (лицом или предметом). Данные временные конструкции являются психолингвистическими формулами русского языка. Научившись определять какой временной конструкции в русском языке соответствует английская модель, студент легко сможет переводить не-

сложные предложения с помощью подстановки формулы. По сути дела, предлагается изменить направление, в котором традиционно начинается процесс обучения иностранному языку, на прямо противоположное, и расширять свои знания, оттачиваясь не от незнакомого чужого языка, а от привычного, родного. Если студент максимально быстро и грамотно научился переводить все ПЛФ, входящие в коммуникативный набор родного языка, на чужой, то это будет означать только одно – он заговорил на иностранном языке.

При обучении будущих инженеров важно помнить об особенностях технического мышления в процессе обучения английскому языку. Поскольку мышление есть элемент взаимодействия человека с миром, а основной формой взаимодействия является деятельность, то логика инженерного мышления соответствует этапам познавательного и преобразующего воздействия на мир: теоретическое мышление отвечает за познание мира и фундаментальные исследования; практическое мышление отвечает за преобразование действительности, участвует в проведении прикладных исследований и разработке опытных образцов новых видов техники. Следует говорить о техническом мышлении как о своеобразном синтезе логического и образного мышления, их равноправии, в деятельности инженера сочетаются эти полярные стили мышления. Техническое мышление выступает как специфическое следствие: научного мышления (с одной стороны) и особого практического мышления (с другой). Всякое техническое мышление основывается на некоторых естественнонаучных предметах (научное мышление). С другой стороны, для формирования профессиональных навыков инженерам необходима некоторая область практической деятельности, где знания могут стать прикладными. Системное мышление инженера представляет собой сложное образование, включающее в себя: научное, логическое, практическое, творческое мышление. Чтобы сформировать будущего инженера как гармоничного специалиста, преподаватель вуза должен обладать комплексным специальным и гуманитарным психолого-педагогическим базисом научных представлений, что позволит предоставлять студентам комплексно-систематизированную информацию и выбирать наиболее результативные приемы и средства обучения, способствующие формированию специалистов, отвечающих требованиям современного производства.

Одним из наиболее эффективных приемов обучения иностранному языку в техническом вузе, как показал опыт работы, является представление учебного материала в виде логико-смысловой модели (ЛСМ). Понятие «логико-смысловая модель» было введено В.Э. Штейнбергом для представления знаний в виде многомерной модели, состоящей из двух компонентов: содержательного (смысловые элементы) и логического (порядок расположения смысловых элементов). Логико-смысловые модели представляют собой комбинацию опорно-узловых каркасов с нанесенной на них свернутой закодированной информацией об учебном материале. Модель базируется на двух составляющих: смысловой компонент – понятия, логический компонент – порядок расположения координат и опорных узлов. Она состоит из опорно-узловой каркаса, включающего логико-смысловые координаторы и опорные узлы. Процесс создания каркаса предполагает выделение ведущих знаний. Смысловые элементы, размещаемые в опорных узлах, несут информацию о признаках (связи, взаимодействия) структуры, помещенной в координатах. В данной работе ЛСМ рассматривается на основе опорно-узловой системы координат.

нат, отличающихся универсальностью использования: заполнение координат и узлов могут изменяться в зависимости от решаемой задачи.

С помощью логико-смысловых моделей можно также представить любую психолингвистическую формулу английского языка, структуру английского предложения, видовременные конструкции. Студенту достаточно лишь соотнести русскую глагольную конструкцию с английской, подставить соответствующую формулу и получить верное по грамматической структуре английское предложение. Предложение – это сочетание слов, выражающее законченную мысль. Отношения между словами в разных языках выражаются по-разному. Грамматика русского и английского языка существенно отличаются друг от друга. Первое, самое главное отличие, практически определяющее все остальные: в английском языке слова не имеют окончаний, поэтому изменение порядка слов в предложении не изменяет его смысла (например: «Инженер проверяет оборудование. Оборудование проверяет инженер. Проверяет инженер оборудование»). В английском языке отношения между членами предложения выражаются главным образом при помощи строго определенного порядка слов. Поэтому перестановка слов в предложении в английском языке может привести не только к изменению смысла предложения, но и к полной бессмыслице. Если в предложении *An engineer is testing the equipment* (Инженер проверяет оборудование) поменять местами слова *the equipment* и *an engineer*, то смысл предложения изменится, и уже не инженер проверит оборудование, а оборудование – инженера: *The equipment is testing an engineer*. Из примера видно, что в английском языке именно порядок слов указывает на то, как связаны между собой слова в предложении, что говорит о модельности этого языка. Второе основное отличие вытекает из первого и заключается в том, что в английском языке ни одно предложение не может существовать без главных членов – подлежащего и сказуемого. В русском языке таких предложений множество. В английском языке существует строго установленный и строго соблюдаемый порядок слов в предложении. Это значит, что каждый член предложения должен стоять на своем, определенном месте, иначе их можно просто перепутать (ведь окончаний-то нет!). Данное правило дает возможность утверждать, что каждое английское предложение образуется по определенной модели.

Использование логико-смысловых моделей в процессе формирования речевой компетентности является наиболее актуальным для студентов неязыковых вузов, в особенности для инженеров, так как в основе метода используются формулы – привычные для понимания людей с математическим складом ума, а английское предложение отличается устойчивым порядком слов, его структуру можно выразить формулой. При построении логико-смысловой модели организации познавательной деятельности в процессе обучения английскому языку с использованием психолингвистических формул необходимо учитывать важнейшие свойства индивидуальности студентов, определяющие особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, эмоциональную сферу человека. Типологическая классификация языковых способностей предлагает выделение рационального и интуитивного способов овладения языком. Установлено, что первый способ характерен для левополушарного типа мышления, второй – для правополушарного типа. Обладатели того или иного способа овладения языком могут добиваться высоких результатов, но с помощью разных средств и стратегий. Поэтому при подборе зада-

ний для первых делался упор на логическое мышление, а для вторых – как можно больше задействовались их образное мышление.

С течением времени, человек будет постоянно пополнять набор ПЛФ в иностранном языке, которыми он сможет оперировать в разных жизненных ситуациях, а это значит, что он научится быстро и грамотно переводить с родного языка – языка, на котором привык думать и которым в совершенстве владеет с самого рождения, – на чужой, но не с помощью словарей, а используя алгоритмы работы с психолингвистическими формулами родного языка. Таким образом, процесс обучения английскому языку в техническом вузе на основе логико-смысловой модели использования психолингвистических формул, учитывающий важнейшие свойства индивидуальности студентов, определяющие особенности восприятия, запоминания, эмоциональной сферы, выстраивает стратегию иноязычного мышления, содействуя грамотному выражению их мыслей и чувств по-английски, способствуя формированию речевой компетентности, совершенствованию разговорного языка студентов технических специальностей.

Процесс формирования речевой компетентности студентов – будущих инженеров в техническом вузе как система являет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем, которые объединяются для реализации профессиональных и образовательных целей и задач. Данные подсистемы нашли отражение в блоках спроектированной в исследовании модели формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе, которая представляет собой открытую, целостную и динамично развивающуюся систему, состоящую из следующих компонентов-блоков: *методологического, содержательного, деятельностного и результативного* (см. рис. 1).

Первый блок модели – методологический – отражает цель, задачи, методологические подходы, функции, принципы и педагогические условия формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе.

Второй блок модели – содержательный. В ходе исследования разработаны спецкурс «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера» и методические рекомендации «Использование психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе». Программа спецкурса составлена таким образом, что позволяет включать студентов во все виды речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование) и представляет учебный материал, составленный с учетом специфики профессиональной деятельности будущего инженера. Использование психолингвистических формул осуществляется дифференцированно: для студентов с визуальным типом восприятия предпочтительный способ учебной работы – работа с бумагой и ручкой, для студентов с аудиальным типом восприятия – взаимодействие, ролевые игры, а для студентов с кинестетическим типом восприятия особенно важно само взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса.

Третий блок модели – деятельностный, рассматривающий речевую деятельность как основу для формирования речевой компетентности будущего инженера. Процесс формирования речевой компетентности с использованием психолингвистических формул осуществляется в три *этапа*: 1) преподаватель в качестве при-

мера представляет логико-смысловую модель психолингвистической формулы и описывает процесс ее создания; 2) отработка алгоритмов составления психолингвистических формул различных речевых конструкций на основе логико-смысловых моделей под руководством преподавателя; 3) самостоятельное составление психолингвистических формул по предлагаемой тематике и их использование в речевой деятельности. Кроме того, последовательно осуществлялось определение ведущей модальности обучаемых (аудиальной, визуальной, кинестетической) и стиля обучения преподавателя, осуществлялась смена стиля обучения в соответствии с учебной ситуацией на основе диагностики ведущей модальности студентов.

Четвертый блок модели – результативный блок, отражающий степень сформированности речевой компетентности будущих инженеров. В качестве основных компонентов он включает в себя эмоционально-ценностный критерий, критерий усвоения учебных действий (когнитивную и деятельностно-практическую составляющие) и коммуникативный критерий. В своем развитии данные критерии проходят адаптивный, продуктивный и креативный уровни. В основу выделения уровней сформированности речевой компетентности нами положена степень продвижения студента в достижении ее целостного развития.

Модель формирования речевой компетентности студентов технического вуза с использованием психолингвистических формул прошла апробацию в рамках научного эксперимента, проведенного в 2007-2011 г.г. При проведении педагогического эксперимента были выбраны две тенденции: сравнительная диагностика различных характеристик в разных группах (экспериментальной и контрольной) и осуществление замеров критериальных показателей в одной и той же группе студентов по этапам эксперимента. В эксперименте приняли участие 232 студента (экспериментальная группа – 112 чел., контрольная группа – 120 чел.) 1-2 курсов факультета профессиональной подготовки и безотрывных форм обучения специальностей «Самолето- и вертолетостроение» и «Информационные системы и технологии» института авиационных технологий и управления ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет», студенты 1-2 курса факультета специальностей «Пожарная безопасность», «Защита в чрезвычайных ситуациях» и «Физика металлов» инженерно-физического факультета высоких технологий ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет»:

Эффективность эмоционально-ценностного и коммуникативного критерия сформированности речевой компетентности исследовалась с помощью методики изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана, опросника для оценки потребности достижения успехов, морфологического теста жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной, тестов на выявление уровня развития умения ясно и кратко излагать свои мысли и уровня сформированности умения слушать и воспринимать информацию, получаемую от собеседника В. Маклени, методики «Потребность в общении» Ю.М. Орлова, опросника «Коммуникативные и организаторские склонности» Б.А. Федоришина, методики диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера и др. Кроме того, выявлялись уровни усвоения речевых действий по всем видам речевой деятельности, отражающие сформированность когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов речевой компетентности студентов контрольной и экспериментальной групп.

I. Методологический компонент

Цель: развитие полноценной коммуникации, способности студентов к межкультурному общению, умения строить речевое поведение с носителями иностранного языка, достижение точного и адекватного взаимопонимания с ними на основе использования психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в вузе.

Задачи: оказывать помощь и педагогическую поддержку студентам в обучении (повышение эффективности обучения, формирование знаний, умений, навыков, способов мышления, расширение кругозора), в воспитании (взаимодействие на уровне сотрудничества, формирование оценочно-эмоционального отношения к миру; понимание важности знания языка), в развитии (организация творческой деятельности, осознание общности и различий, дальнейшее самообразование), в общении (достижение успешной коммуникации между субъектами взаимодействия); в профессиональной деятельности (развитие профессиональной компетентности будущего специалиста), в профилактике профессионального выгорания (управление стрессом, умение использовать свой потенциал и внутренние ресурсы) в процессе определения правовизуального или левовизуального предпочтения обучаемых и использования выявленной зависимости между полушарной моделью и специализацией процесса восприятия.

Методологические подходы: социокультурный, аксиологический, акмеологический, системный, компетентностный, деятельностный, полисубъектный, контекстный, личностно-ориентированный, культурологический и др.

Функции: информационно-коммуникативная (передача – прием информации), регуляционно-коммуникативная (регуляция поведения в широком смысле слова) и аффективно-коммуникативная (детерминирующая эмоциональные сферы человека) функции в условиях иноязычного общения.

Принципы:

общедагогические: наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории и практики; *частнометодические:* параллельного формирования речевых и профессионально-значимых умений; взаимосвязи основных видов речевой деятельности (говoreния, аудирования, чтения, письма), учета психологических, лингвистических и методических особенностей каждого вида речевой деятельности и их сложного взаимодействия; коммуникативной достаточности и коммуникативной направленности обучения иностранному языку; доминирующей роли речевых упражнений при овладении языком как средством общения; устного опережения и устной основы при обучении чтению и письму; тематической направленности; функционально-ситуативного подхода в структуре занятия; адаптивности, учета ориентации упражнений и языкового материала на студента; дифференцированного подхода к отбору содержания материала; учета особенностей мышления, памяти, интереса, рационального и интуитивного способов овладения языком и др.

Педагогические условия:

- синтез принципов и идей педагогики высшей школы, теории и практики овладения речевой иноязычной деятельностью в вузе и профессионально-личностного развития специалиста; установка на субъект-субъектные отношения в процессе педагогического общения; включение в совместное действие; создание психологического комфорта; положительное подкрепление со стороны преподавателя результатов овладения иностранным языком; изучение видов восприятия обучаемых, особенностей «деятеля», «слушателя», «зрителя» с целью определения степени риска в ходе педагогического взаимодействия, развития успешности студентов не только в учебном процессе, но и в жизни в целом; формирование умений определять нейробиологические признаки с целью установления визуальных способностей обучаемых; использование многосенсорных техник с целью устранения конфликта между стилем преподавания педагога и стилем учения студента.

| | | |
|--|---|--|
| <p>II. Содержательный компонент: профессиональные знания, умения и навыки в сфере речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) в ходе реализации спецкурса «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера» на основе использования психолингвистических формул и многосенсорных техник в профессиональной подготовке будущих инженеров; методические рекомендации «Использование психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе».</p> | | |
| <p>III. Деятельностный компонент</p> | | |
| <p>Речевая деятельность как основа для формирования речевой компетентности</p> | | |
| <p>основные виды речевой деятельности</p> | | <p>вспомогательные виды</p> |
| <p>продуктивные, направленные на порождение и сообщение информации (говорение и письменная речь), выражение мыслей в устной и письменной формах</p> | <p>рецептивные, ориентированные на прием информации (аудирование и чтение), связанные с восприятием речи – устной (слушание) и письменной (чтение)</p> | <p>устное воспроизведение ранее воспринятого текста, перевод, конспектирование лекций, запись звучащей речи и т. д.</p> |
| <p>Этапы процесса формирования речевой компетентности с использованием психолингвистических формул</p> | | |
| <p>I этап: преподаватель в качестве примера представляет логико-смысловую модель психолингвистической формулы и описывает процесс ее создания</p> | <p>II этап: отработка алгоритмов составления психолингвистических формул различных речевых конструкций на основе логико-смысловых моделей под руководством преподавателя</p> | <p>III этап: самостоятельное составление психолингвистических формул по предлагаемой тематике и их использование в речевой деятельности</p> |
| <p>Основные средства, организационные формы, способы и приемы обучения: система упражнений, разработанных на основе логико-смысловой модели использования психолингвистических формул; спецкурс «Речевое общение как основа формирования речевой компетентности будущего инженера», разработанный с учетом полимодального представления информации; развитие ведущих репрезентативных систем обучаемых в процессе демонстрации языковых явлений, речевых образцов и организации их слухового восприятия; ориентация внимания на смысловое содержание предложений и контроль понимания, организация аудирования и правильного воспроизведения грамматической формы как изолированно, так и в типовом предложении, контроль правильности воспроизведения образца каждым обучаемым, осуществление индивидуального и хорового проговаривания, организация многократного повторения речевых образцов с разным лексическим наполнением в условно-речевых и речевых упражнениях; использование учебных метафор; формирование новой мыслительной стратегии обучения на основе трансформация речевых конструкций с родного языка на английский с использованием психолингвистических формул.</p> | | |
| <p>IV. Результативный компонент</p> | | |
| <p>Результат: сформированность речевой компетентности в процессе обучения английскому языку в техническом вузе</p> | | |
| <p>Критерии</p> | | |
| <p>эмоционально-ценностный</p> | <p>усвоение учебных действий</p> | <p>коммуникативный</p> |
| <p>Уровни</p> | | |
| <p>адаптивный</p> | <p>продуктивный</p> | <p>креативный</p> |

Рис. 1. Модель формирования речевой компетентности студентов с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе

Использованные методики дали множество разнородных результатов и позволили диагностировать обозначенные компоненты интегративного критерия – речевой компетентности студентов. Для выявления уровней ее динамики был проведен кластерный анализ. Распределение респондентов по уровням сформированности речевой компетентности студентов на первом и третьем этапах эксперимента приведено в таблице 1 и диаграмме 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика распределения респондентов контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности речевой компетентности на 1 и 3 этапах эксперимента

| Группы | Этапы | Уровни | | | | | |
|--|----------|------------|------|--------------|------|------------|------|
| | | Адаптивный | | Продуктивный | | Креативный | |
| | | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| Контрольная группа (120 чел.) | I этап | 82 | 68,3 | 30 | 25 | 8 | 6,7 |
| | III этап | 60 | 50 | 44 | 36,7 | 16 | 13,3 |
| Экспериментальная группа (112 чел.) | I этап | 76 | 67,9 | 30 | 26,7 | 6 | 5,4 |
| | III этап | 14 | 12,5 | 70 | 62,5 | 28 | 25 |



Диаграмма 1. Сравнительная характеристика уровней сформированности речевой компетентности студентов в контрольной и экспериментальной группах на 1 и 3 этапах эксперимента

Сравнивая внутригрупповую динамику речевой компетентности, констатируем, что за время эксперимента количество респондентов в контрольной группе с низким, адаптивным уровнем сократилось на 18,3% (68,3% – 50%), а в экспериментальной – на 55,4% (67,9% – 12,5%); количество респондентов в контрольной группе со средним, продуктивным уровнем увеличилось на 11,7% (36,7% – 25%), а в экспериментальной – на 35,8% (62,5% – 26,7%); количество респондентов в кон-

трольной группе с высоким, креативным уровнем увеличилось на 6,6% (13,3% – 6,7%), а в экспериментальной – на 19,6% (25% – 5,4%). Как можно видеть из приведенных данных, динамика речевой компетентности в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, примерно в три раза.

Таким образом, опытно-экспериментальное обоснование критериальной характеристики и методики исследования убедительно свидетельствуют о положительной динамике сформированности речевой компетентности студентов, а также об эффективности процесса формирования речевой компетентности будущих инженеров с использованием психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку в техническом вузе.

Результаты проведенного исследования подтвердили положения выдвинутой гипотезы и дают основания для следующих **выводов**:

- качество образования определяется не только неким объемом знаний, но и особыми личностными характеристиками, делающими человека способным к постоянному возобновлению информативного диалога с окружающей его средой, поэтому система современного образования, базируясь на личностно ориентированной концепции, нацелена не на формирование личности обучаемого в «заданном русле», а на создание условий, в которых обучаемый развивает собственную универсальную сущность, свои природные силы;

- использование логико-смысловых моделей в процессе формирования речевой компетентности в ходе обучения английскому языку является наиболее актуальным для студентов технических вузов, в особенности для инженеров, так как с учетом специфики профессиональной деятельности используются формулы, привычные для понимания людей с математическим складом ума, а английское предложение отличается устойчивым порядком слов, его структуру можно выразить формулой;

- процесс формирования речевой компетентности в техническом вузе с использованием логико-смысловых моделей, основанный на отработке алгоритмов составления психолингвистических формул различных речевых конструкций русского и английского языков, предполагает изменение направления, в котором традиционно начинается процесс обучения иностранному языку, на прямо противоположное, и расширять знания, отталкиваясь не от незнакомого чужого языка, а от привычного, родного; если студент максимально быстро и грамотно научился переводить все ПЛФ, входящие в коммуникативный набор родного языка, на чужой, то он освоил иностранный язык.

Основные результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Мельников, М.В. Использование психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку как механизм совершенствования процесса формирования речевой компетентности / М.В. Мельников, О.И. Дюнина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Самара, 2011. – Т. 13. – Ч. 1. – №2 (40). – С. 15-19. – ISSN: 1990-5378.

2. Мельников, М.В. Возможности использования многосенсорных техник нейро-лингвистического программирования в формировании языковой личности обучаемого / М.В. Мельников // Известия Самарского научного центра

Российской академии наук. – Самара, 2011. – Т. 13. – Ч. 4. – № 2(40). – С. 817-822. – ISSN: 1990-5378.

3. Мельников, М.В. Формирование речевой компетентности студентов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе как основа культурно-языкового пространства / М.В. Мельников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Самара, 2011. – Т. 13. – Ч.5. – № 2(40). – С. 1137-1142. – ISSN: 1990-5378.

4. Мельников, М.В. Метод проектов и его использование в научно-исследовательской деятельности / М.В. Мельников // Управление качеством профессионального образования: сборник статей. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – С. 57-62.

5. Мельников, М.В. Критериальная характеристика сформированности коммуникативной компетентности в вузе / М.В. Мельников, О.И. Донина // Развитие инновационных процессов как средство реализации приоритетного национального проекта «Образование»: программный подход // Материалы VII межрегион. науч.-практ. конференции. – Ч.1. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – С. 64-66.

6. Мельников, М.В. Речевая коммуникация в структуре профессиональной компетентности личности / М.В. Мельников // Развитие инновационных процессов как средство реализации приоритетного национального проекта «Образование»: программный подход // Материалы VII межрегион. науч.-практ. конференции. – Ч.1. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – С. 66-69.

7. К вопросу об актуализации оценивания качества высшего образования / М.В. Мельников // Формирование социокультурной идентичности личности в условиях полиэтничного региона: Сб. труд. участ. III Всерос. науч.-практ. конфер. «Человек, культура, образование». – Ульяновск: Изд-во ИП Тухтаров В.Н. – 2008. – С. 58-61.

8. Мельников, М.В. Ролевая игра как способ формирования устной речевой компетентности на занятиях иностранного языка / М.В. Мельников // Формирование социокультурной идентичности личности в условиях полиэтничного региона: Сб. труд. участ. III Всерос. науч.-практ. конфер. «Человек, культура, образование». – Ульяновск: Изд-во ИП Тухтаров В.Н. – 2008. – С. 118-121.

9. Мельников, М.В. Современные требования к организации речевого общения будущих лингвистов-переводчиков в вузе / М.В. Мельников, О.И. Донина // Инновационные технологии в гуманитарных науках: язык, образование и культура: Сб. матер. I науч.-метод. конфер. Ч. 2. – М.: РГСУ, 2008. – С. 46-50.

10. Мельников, М.В. Факторы, алгоритмы и критерии диагностики сформированности коммуникативной компетентности личности / М.В. Мельников, О.И. Донина // Инновационные технологии в гуманитарных науках: язык, образование и культура: Сб. матер. I науч.-метод. конфер. Ч. 2. – М.: РГСУ, 2008. – С. 91-96.

11. Мельников, М.В. Формирование устной речевой компетентности как основы профессиональной деятельности будущих лингвистов-переводчиков и параметры ее оценивания в вузе // Психолого-педагогические ресурсы развития современного урока в достижении нового качества образования: сб. матер. XIII науч. практ. конф. – Ульяновск: УИПКПРО, 2009. – С. 414-419. – ISBN 978-5-904231-07-1.

12. Мельников, М.В. Enjoy your English. Пособие для самостоятельной работы студентов / М.В. Мельников. – М., РГСУ, 2009. – 79 с.

13. Мельников, М.В. Психолингвистические формулы как компонент содержания нейро-лингвистического программирования / М.В. Мельников // *Духовная идентичность: пути сохранения (вчера, сегодня, завтра)* / под ред. С.Н. Митина. – Ульяновск: Изд-во ИП Тухтаров В.Н., 2010. – С. 18-22.

14. Мельников, М.В. Психолингвистические формулы как средство нейро-лингвистического программирования в процессе обучения иностранному языку / М.В. Мельников // *Актуальные проблемы общей педагогики, теории и методики профессионального образования: сб. матер. межрег. науч.-практ. Интернет-конф.* под ред. М.В. Карнауховой. – Ч.1. – М.: РГСУ, 2010. – С.127-132.

15. Мельников, М.В. Структурные компоненты и самостоятельный характер продуктивной учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком в вузе / М.В. Мельников // *Актуальные проблемы интеграции гуманитарного знания: сб. матер. межрег. Интернет-конф.* – Ч.3.– Москва: РГСУ, 2009. – С. 53-57.

16. Мельников, М.В. Использование психолингвистических формул в процессе обучения английскому языку как механизм совершенствования процесса формирования речевой компетентности / М.В. Мельников // *Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах: VI междуу. науч.-практ. конф.* – Ульяновск: УлГТУ, 2010. – С. 118-122. – ISBN 978-5-9795-0565-7.

17. Мельников, М.В. Теоретико-методологическое обоснование проблемы использования техник нейро-лингвистического программирования в условиях лично ориентированного обучения иностранному языку / М.В. Мельников, О.И. Доница // *Актуальные проблемы общей педагогики, теории и методики профессионального образования: сб. матер. межрег. науч.-практ. Интернет-конф.* – Ч.2. – М.: РГСУ, 2011. – С. 226-232.

18. Мельников, М.В. К вопросу о возможностях использования полушарной модели в обучении / М.В. Мельников // *Актуальные проблемы общей педагогики, теории и методики профессионального образования: сб. матер. межрег. науч.-практ. Интернет-конф.* – Ч.2. – М.: РГСУ, 2011. – С. 232-238.

19. Мельников, М.В. Нейро-лингвистическое программирование как средство формирования речевой компетентности обучаемых / М.В. Мельников // *Социальная детерминированность образования общецивилизационными процессами общественного развития: Сб. труд. I Междунар. очно-заочной науч.-практ. конф.* – Москва – Чебоксары, 2011. – С. 86-92.

20. Мельников, М.В. Использование техник и приемов нейро-лингвистического программирования как средство повышения эффективности процессов саморазвития и самовоспитания личности / М.В. Мельников, О.И. Доница // *Проблемы цивилизационно-интегрированного системного воспитания молодежи: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф.* – М.: Изд-во «Физическая культура»; Ульяновск: УлГУ, 2011. – С. 169-177. – ISBN 978-5-9746-0153-8.

21. Мельников, М.В. Нейро-лингвистическое программирование в концепте языковой личности как средство повышения эффективности обучения иностранному языку / М.В. Мельников // *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Ч.1. – С. 167-174.

Подписано в печать 20.09.2011 Формат 60x84 ¹/₁₆ Бумага полиграфическая
Печать оперативная Усл печ л. 1,00 Тираж 100 экз.

Отпечатано с оригинал-макета
в лаборатории оперативной полиграфии
Ульяновского государственного университета
г. Ульяновск, ул. Л. Толстого, 42

2