

На правах рукописи

ЗЕМЛИНСКАЯ ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ
ТЕХНОЛОГИИ**

(на материале обучения иностранному языку)

13.00.08 — теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Санкт-Петербург – 2006

Диссертация выполнена в государственном образовательном учреждении
высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Научный руководитель: кандидат филологических наук, профессор
СТРАТОНОВА ГАЛИНА ЯКОВЛЕВНА

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
БОЛОТИН АЛЕКСАНДР ЭДУАРДОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент
ПЯТНИЦКИЙ АЛЕКСЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Ленинградский
государственный областной университет
им. А.С. Пушкина»

Защита состоится 27 декабря 2006 г. в 16 часов на заседании
диссертационного совета Д 212.229.28 в ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский
государственный политехнический университет» по адресу: 195220, Санкт-
Петербург, Гражданский пр., д. 28, ауд. 328.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке ГОУ
ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет».
Автореферат разослан «___» ноября 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Сурыгин А.И.

1. Общая характеристика работы

Каждая историческая эпоха вырабатывает свою собственную модель образования. Изменения, происходящие в современном обществе, привели к изменению парадигмы образования, требующей его модернизации, разработки новой модели российской высшей школы, подготовки государственных образовательных стандартов третьего поколения. В связи с этим создается современная модель выпускника вуза, содержащая принципиально новые требования к будущему специалисту и отвечающая потребностям современного постиндустриального общества.

Основная цель профессионального образования, обозначенная в Концепции модернизации российского образования (2000г.), заключается в подготовке высококвалифицированных компетентных специалистов, способных к профессиональному росту в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

В материалах по модернизации образования компетентностный подход провозглашен как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. В качестве центрального понятия выдвигается понятие «ключевые компетентности», т.к. оно объединяет знания, навыки и интеллектуальную составляющую образования.

Модель выпускника технического вуза складывается из инженерной профессиональной компетентности и уровня развития личности (А.А. Дорофеев, Н.Г. Багдасарьян). К слагающим профессиональной компетентности будущего специалиста относят:

- актуальную квалификацию (знания, умения, навыки из профессиональной области);
- когнитивную готовность (умение на деятельностном уровне осваивать новые знания, технологии; умение учиться и учить других);
- коммуникативную подготовленность (владение родным и иностранными языками, умение управлять коллективом, вести дискуссию, мотивировать и защищать свои решения);
- креативную подготовленность (способность к поиску принципиально новых подходов к решению известных задач или постановка и решение принципиально новых задач как в профессиональной сфере, так и в смежных областях);
- понимание тенденций и основных направлений развития профессиональной области и техносферы в целом;
- устойчивые и развивающиеся профессионально значимые личностные качества.

В связи с изменяющейся парадигмой образования и смещением акцента с образовательной деятельности на самообразовательную, неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности специалиста становится самообразовательная компетентность.

Формирование самообразовательной компетентности – задача, сохраняющая свою актуальность, несмотря на то, что самой проблеме самообразования во все времена уделялось достаточное внимание. Ситуация, сложившаяся в настоящее время на рынке труда, свидетельствует о том, что только инициативные и самостоятельные специалисты, способные постоянно совершенствоваться как профессионально, так и в личностном плане, являются конкурентоспособными и наиболее востребованными специалистами, что делает задачу формирования самообразовательной компетентности **актуальной** для российской высшей школы, переживающей сейчас процесс реорганизации.

Учитывая все вышеизложенное, тема диссертационного исследования «Формирование самообразовательной компетентности студентов технических вузов на основе проектной технологии (на материале обучения иностранному языку)» представляется весьма актуальной.

Теоретико-методологическую основу диссертации составляют:

- положения теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.);
- концепции профессионального обучения (Ю.К. Бабанский, М.Т. Баранов, В.К. Буряк, А.И. Власенков и др.);
- концепции компетентностного подхода к обучению (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.И. Сурыгин, Ю.Г. Татур и др.);
- работы по проблеме самообразования (А.Я. Айзенберг, А.М. Арсеньев, Б.П. Есипов, А.К. Громцева, Г.М. Коджаспирова, М.Г. Кузьмина, П. И. Пидкасистый, Е.А. Щуклина и др.);
- работы по исследованию проблемы самостоятельной работы (Б.П. Есипов, Е.Я. Голант, М.Г. Гарунов, Л.Г. Вяткин, В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый и др.);
- работы по педагогическим технологиям (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко, М.В. Кларин и др.);
- концепции проектного обучения (Г.С. Ильин, В.В. Гузеев, А.П. Кузнецова, Е.С. Полат, Н.О. Деньгина и др.);

- исследования по изучению мотивации (В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.С. Рубинштейн и др.);
- положения теории активного обучения (А.А. Вербицкий, В.Я. Платов и др.);
- дидактические и методические принципы обучения иностранным языкам (Н.М. Скаткин, И.Л. Бим, Н.И. Гез, Г.В. Рогова и др.).

Объектом исследования диссертационной работы является самообразовательная компетентность студентов технического вуза.

Предмет исследования - проектная технология как средство формирования самообразовательной компетентности студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку).

Цель исследования состоит в изучении возможностей проектной технологии обучения как средства формирования самообразовательной компетентности студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку).

Гипотеза исследования заключается в том, что теоретически обоснованное, методически разработанное и экспериментально проверенное применение проектной технологии обучения иностранным языкам будет способствовать повышению мотивации изучения иностранного языка и формированию самообразовательной компетентности студентов технического вуза.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

- теоретически обосновать необходимость проведения исследования;
- уточнить сущность и содержание понятий: «самостоятельная работа студентов», «самообразование», «самообразовательные компетенция и компетентность» применительно к процессу обучения иностранным языкам в вузе;
- определить роль и место проектной технологии обучения иностранным языкам для формирования самообразовательной компетентности;
- экспериментально проверить эффективность обучения иностранным языкам на основе проектной технологии с целью формирования самообразовательной компетентности;
- разработать педагогические рекомендации для студентов и преподавателей по технологии организации самостоятельной работы по иностранному языку.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- анализ педагогической и методической литературы;

- педагогическое наблюдение;
- анкетирование и тестирование студентов;
- педагогический эксперимент;
- методологический анализ данных, полученных в ходе исследования.

Научная новизна данного диссертационного исследования состоит в следующем:

- определена структура самообразовательной компетентности по иностранному языку;
- разработана методика применения проектной технологии обучения с целью формирования самообразовательной компетентности;
- предложена методика анализа результатов и оценки проектной технологии обучения ИЯ с целью формирования самообразовательной компетентности.

Теоретическая значимость работы подтверждена следующими результатами:

- уточнены сущность и содержание понятий: «самостоятельная работа студентов», «самообразование», «самообразовательные компетенции и компетентность» применительно к процессу обучения иностранным языкам в неязыковом вузе;
- уточнено понятие «педагогическая технология» и определено место проектной технологии обучения ИЯ в вузе среди современных педагогических технологий;
- дано теоретическое обоснование методики применения проектной технологии обучения иностранным языкам с целью формирования самообразовательной компетентности.

Практическая значимость исследования состоит в разработке методики применения проектной технологии обучения ИЯ с целью формирования самообразовательной компетентности; а также в разработке методических рекомендаций для проведения занятий на основе проектной технологии обучения ИЯ.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Использование проектной технологии обучения ИЯ способствует совершенствованию профессиональной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза, помогает преодолеть психологический и лингвокультурный барьеры.

2. Проектная технология как активный метод обучения интенсифицирует учебный процесс, приближая его к условиям будущей профессиональной деятельности студентов.

3. Применение проектной технологии обучения иностранным языкам способствует формированию и совершенствованию навыков и умений самостоятельной работы студентов и позволяет сформировать самообразовательную компетентность.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены исходными теоретическими и методологическими позициями, использованием методов исследования, адекватных его объекту, цели и задачам, данными экспериментального обучения, результатами тестирования и анкетирования студентов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

Апробация результатов работы осуществлялась в ходе экспериментальной работы на базе Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Основные результаты исследования были представлены в докладах на межвузовской научно-практической конференции «XXXIV Неделя науки СПбГПУ» (Санкт - Петербург, 2005 г.) и на аспирантских семинарах факультета иностранных языков в 2003 – 2006 гг.

Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка и приложений. Общий объем диссертации составляет 178 страниц. По теме диссертации опубликовано 5 печатных работ.

2. Основное содержание диссертации

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, формулируются объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методы исследования и основные положения, выносимые на защиту, определяется научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе «Теоретические аспекты самостоятельной и самообразовательной деятельности студентов» дан анализ педагогической и методической литературы по исследуемому вопросу, уточнены и даны определения понятий «самостоятельная работа студентов», «самообразование», «самообразовательные компетенции», «самообразовательная компетентность».

Перед учеными-педагогами всегда стояла проблема организации самостоятельной деятельности учащихся. Можно условно выделить три направления, в рамках которых эта проблема ставилась и обсуждалась.

К первому направлению относят работы древнегреческих ученых (Сократа, Платона, Аристотеля), в которых глубоко и всесторонне обосновывалась значимость добровольного, активного и самостоятельного овладения знаниями.

Идеи Сократа, Платона, Аристотеля получили свое дальнейшее развитие в трудах педагогов средневековья (Ф. Рабле, М.Монтень и др.). Активность и самостоятельность учащихся возводятся в один из ведущих принципов дидактики. Но концепции этих ученых выдвигались и рассматривались только в рамках учения о природосообразном воспитании, безотносительно к социальным проблемам общества.

Второе, дидактико-методическое направление в решении проблемы организации самостоятельной деятельности учащихся возглавил основоположник педагогики как науки Я.А. Коменский. Предметом теоретического обоснования основных положений проблемы самостоятельной деятельности, выдвинутых в рамках этого направления, стала деятельность преподавателя без глубокого исследования и анализа природы деятельности самого учащегося.

Представителями третьего направления, психолого-дидактического, впервые был дан анализ самостоятельной деятельности учащегося с философских и психологических позиций (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.).

В теории и практике высшей школы можно выделить несколько направлений в интерпретации сущности самостоятельной деятельности.

Анализ научной педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что сегодня не существует единого определения понятия «самостоятельная работа». Оно может рассматриваться как *метод обучения* (Ю.К. Бабанский, В.К. Буряк, А.И. Власенков и др.), как *вид познавательной деятельности* (Л.Г. Вяткин, Р.Б. Срода, В.П. Стрезикозин и др.), как *форма организации деятельности* (Б.П. Есипов, А.С. Лында и др.), как *средство активизации познавательной деятельности* (О.К. Афанасьева, М.А. Данилов, М.А. Скаткин и др.), как *условие формирования самостоятельности учащихся* (Н.Г. Дайри, Р.Г. Лемберг, Т.С. Панфилова и др.), как *средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность* (М.И. Махмутов и др.), как *условие включения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность* (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, А.Е. Пасекунов, Н.А. Половников и др.).

Самостоятельная работа студентов в процессе обучения в вузе является средством подготовки выпускников к их дальнейшему самообразованию. Без овладения в совершенстве техникой самостоятельной работы переход к самообразованию невозможен.

В педагогической литературе, посвященной исследованию проблемы самообразования, даются различные определения этого вида деятельности.

С одной стороны, самообразование - это целенаправленная систематическая познавательная деятельность, управляемая самой личностью, служащая для совершенствования ее образования, являющаяся непрерывным продолжением общего и профессионального

образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания, восполняются пробелы в духовном развитии человека (А. Е. Айзенберг).

С другой стороны, самообразование рассматривается как вид свободной деятельности личности (социальной группы), характеризующийся ее свободным выбором и направленный на удовлетворение потребностей в социализации, самореализации, повышении культурного, образовательного, профессионального и научного уровней (Е.А. Щуклина).

Учитывая разнообразие определений понятия «самообразование», можно выделить некоторые его существенные признаки: самостоятельный поиск необходимой, дополнительной информации, приобретение знаний, продолжение развития. Принципиальное отличие самостоятельной работы от самообразования заключается в том, что самостоятельная работа студента, в основном, побуждается и управляется извне, а самообразовательная – внутренними мотивами, выходящими за рамки учебных.

В процессе самообразования очень ясно прослеживается мотивационная сторона. Выделяются четыре группы самообразовательных мотивов (А.К. Громцева). Первая группа связана с ростом самосознания учащегося, с его потребностью определения места в жизни. Во вторую группу входят мотивы, связанные с побудительной силой собственно познавательного интереса, без ориентации личности на жизненные планы. Третья группа мотивов связана с потребностью личности в самосовершенствовании, в развитии своих способностей и их признании. Четвёртая группа объединяет разнообразные формы увлечений студентов.

Однако мотивы самообразования – это еще не сама самообразовательная деятельность. Чтобы они реализовались, необходимо иметь определенный запас знаний и овладеть соответствующими умениями. В связи со смещением акцента в системе высшей школы на самообразовательную деятельность, первостепенное значение приобретает формирование у студентов-выпускников вузов самообразовательных компетенций и самообразовательной компетентности.

Для системного формирования самообразовательной компетентности необходимо выявить ее структурные элементы. В структуру самообразовательной компетентности входят:

- *мотивационная компетенция* (умение самомотивировать, самооценивать и самоконтролировать свою познавательную деятельность);
- *методическая компетенция* (умение организовывать и регулировать самообразовательную деятельность, знание приемов самостоятельной работы);
- *коммуникативная компетенция* (языковые навыки и умения);

- *профессионально-ситуативная компетенция* (умение применить результаты самообразовательной деятельности в конкретных ситуациях профессиональной деятельности).

Успешность формирования самообразовательной компетентности во многом зависит от выбора технологии обучения студентов.

Во второй главе исследования «Проектное обучение как педагогическая технология формирования самообразовательной компетентности» определено место проектной технологии обучения иностранным языкам в вузе среди современных педагогических технологий, дано теоретическое обоснование методики применения проектной технологии обучения иностранным языкам с целью формирования самообразовательной компетентности, уточнены понятия «педагогическая технология», «активные методы обучения», «метод проектов».

Зародившись более трех десятилетий назад в США, понятие «педагогическая технология» первоначально соотносилось с идеей технологизации учебного процесса, сторонники которой в качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса видели широкое использование технических средств обучения. В 70-е гг. XX века в педагогике сформировалась идея полной управляемости учебного процесса, что привело к появлению следующей установки: решение дидактических проблем возможно через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. Педагогическая технология трактовалась как исследование с целью выявления принципов и разработки приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

На сегодняшний день в педагогической теории и практике не существует единого определения понятия «педагогическая технология». В зарубежной и отечественной педагогике насчитывается около трехсот определений педагогической технологии. Такое разнообразие определений говорит о том, что оно еще не достигло необходимой степени сформированности для однозначного использования.

Педагогическая технология, с одной стороны, рассматривается как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели. В этом случае она состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых

эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности.

С другой стороны, понятие педагогической технологии трактуется в узком (практическом) смысле как организационно - методический инструментарий педагогического процесса.

Для формирования самообразовательной компетентности в современных условиях хороших результатов обучения можно добиться, используя новые педагогические технологии, основанные на принципах профессионально-ситуативной направленности, проблемности, интерактивности, сотрудничества преподавателя и студентов, практической и социальной целесообразности.

В предлагаемом исследовании в качестве такой технологии для решения поставленных задач использовался метод проектов, позволяющий создать активную устную практику для каждого студента, а также возможность формировать иноязычную коммуникативную компетентность вне языкового окружения.

В основе проектной технологии обучения иностранным языкам с целью формирования самообразовательной компетентности заложена идея, составляющая суть понятия «проект» и его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически значимой задачи. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Проектная технология обучения ИЯ с целью формирования самообразовательной компетентности позволяет добиться такого результата, поскольку она дает студентам возможность самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

Применение проектной технологии обучения ИЯ для формирования у студентов технических вузов самообразовательной компетентности дает возможность:

- использовать ИЯ в контексте будущей профессиональной деятельности студентов;
- проводить самостоятельные исследования средствами ИЯ, что способствует более прочному усвоению знаний;
- получать профессионально-значимый конечный продукт проекта, подготовка, оформление, презентация которого требует от студентов активного использования ИЯ;
- осознать значимость практического применения знаний по ИЯ.

В третьей главе диссертации осуществлена экспериментальная проверка гипотезы, которая заключается в том, что научно обоснованное, методически разработанное и экспериментально проверенное применение проектной технологии обучения иностранным языкам будет способствовать повышению мотивации изучения иностранного языка и формированию самообразовательной компетентности студентов технического вуза.

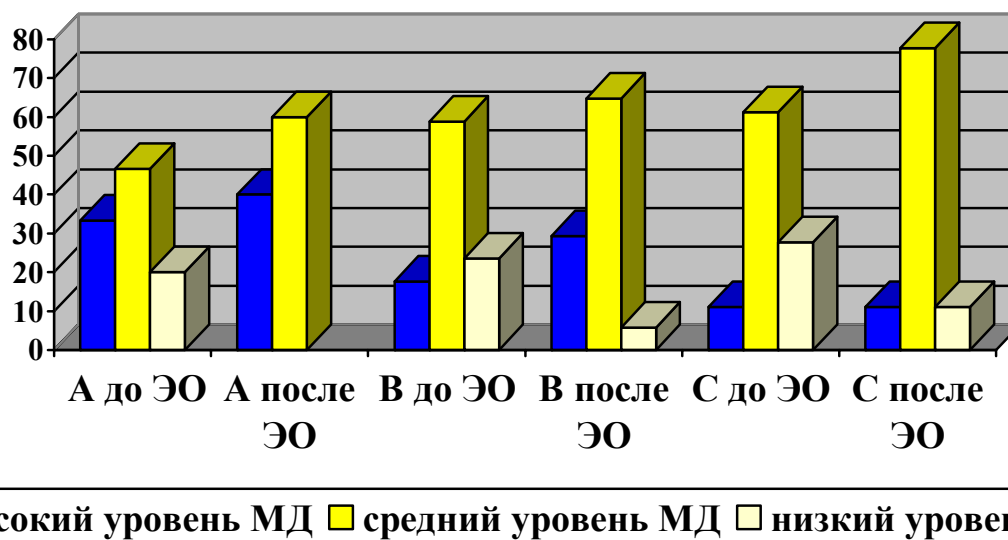
Экспериментальное обучение проводилось в весеннем семестре 2005 – 2006 учебного года в группах студентов II курса (50 человек) Гуманитарного факультета СПбГПУ, которые по результатам тестирования были разделены на группы, в зависимости от уровня языковой подготовки. В эксперименте принимали участие студенты групп: «А», «В» и «С», где «А» соответствует высокому и продвинутому уровню владения иностранным языком, «В» - среднему, средневысокому, «С» - низкому уровню языковой подготовки. Такое деление является положительным моментом для исследования, поскольку позволяет проследить динамику формирования самообразовательной компетентности в группах с различной языковой подготовкой.

Для формирования самообразовательной компетентности по ИЯ была исследована динамика развития компетенций, входящих в ее структуру, а именно: мотивационной, методологической, коммуникативной и профессионально – ситуативной.

Для изучения мотивационной компетенции было проведено психологическое тестирование студентов экспериментальных групп. Для этого была использована модификация тест-опросника А. Мехрабиана (в редакции М.Ш Магомед – Эминова) измерения мотивации достижения, поскольку данная методика позволяет оценить одну из основных характеристик мотивационной сферы человека – мотивацию стремления к успеху. Опросник состоит из 42 суждений, за ответ «полностью согласен» начислялось +3 балла, за «согласен» – +2 балла, за ответ «скорее согласен, чем не согласен» – +1 балл, за ответы «полностью не согласен», «не согласен», « скорее не согласен, чем согласен» начислялось -3, -2, -1 балла соответственно. Ответ «не знаю» оценивался в 0 баллов. Подсчитав с помощью переводной шкалы сумму баллов, набранных в итоге по всем 42 суждениям, можно сделать вывод об уровне притязаний на успех. Выделяются чрезмерно завышенный (сумма баллов от 244 до 294), умеренно завышенный (сумма баллов от 194 до 243), средний (сумма баллов от 144 до 193), низкий (итоговая сумма баллов от 94 до 143) и чрезмерно заниженный (набранная сумма равняется от 42 до 93 баллов) уровни. Экспериментальным путем было установлено, что обучение ИЯ на основе проектной технологии с целью формирования самообразовательной компетентности повышает мотивацию студентов к изучению ИЯ (рис. 1).

Рис. 1.

**Диагностика мотивации достижения успеха (МД)
(кол-во студентов в %)**



Для изучения методологической компетенции в ходе констатирующего эксперимента был определен самообразовательный уровень студентов, т.к. он подразумевает владение определенными навыками и приемами самостоятельной деятельности для решения задач самообразования. Инструментом для анализа послужил оригинальный тест-опросник, предложенный автором исследования и базирующийся на описании уровней самообразования А.К. Громцевой. Тест состоял из 15 суждений с предложенными вариантами ответов: «а» - 4 балла, «б» - 3 балла, «в» - 2 балла, «г» - 1 балл. Анализ данных позволил выявить три уровня самообразования: высокий (45 – 60 баллов); средний (29 – 44 баллов); низкий (28 и менее баллов).

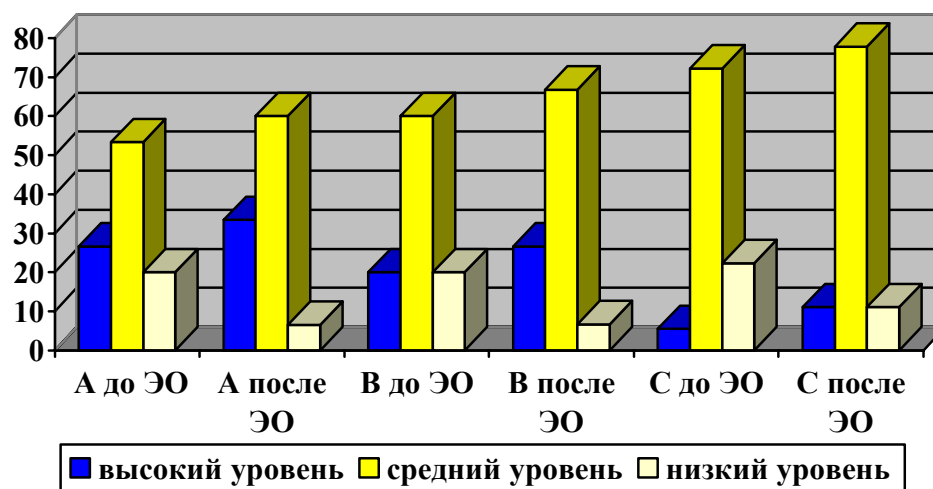
Результаты экспериментального обучения свидетельствуют об увеличении количества студентов с высоким уровнем самообразовательной деятельности во всех экспериментальных группах: в группе «А» количество студентов увеличилось на 6,8%, в группе «В» - на 6,6%, в группе «С» - на 5,6%. Был зафиксирован рост числа студентов со средним уровнем самообразовательной деятельности: в группах «А» и «В» количество студентов увеличилось на 6,7%, в группе «С» - на 5,6%. Также наблюдалось сокращение числа студентов низким уровнем самообразовательной деятельности: на 13,4 % в группе «А», на 13,3% в группе «В», на 12,2% в группе «С». Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студенты получили

более четкое представление о сущности самостоятельной работы, самообразовательной деятельности, повысилась самоорганизация их работы, т.к. в ходе выполнения проектных заданий отрабатываются приемы самоконтроля и самокоррекции учебной деятельности студентов (рис.2).

Рис. 2.

Диагностика уровня самообразования студентов по ИЯ

(кол-во студентов в %)



Для изучения сформированности уровня коммуникативной компетенции студентов было проведено тестирование трех видов речевой деятельности: говорения, чтения и письма. Для оценки уровня обученности студентов по видам речевой деятельности была введена пятнадцатибалльная шкала, где оценке «5» соответствовал диапазон баллов от 15 до 10, «4»= от 9 до 5 баллов, «3»= от 4 до 1 балла.

С целью определения сформированности навыков и умений говорения автором были разработаны следующие критерии:

- соответствие содержания коммуникативной ситуации (принятие решения по содержанию, получение необходимой информации по заданию);
- общая продолжительность речевой партии;
- взаимодействие с участниками речевого акта (инициирование информации, адекватная реакция на информацию собеседника: выражение (не)уверенности, удивления, сожаления, (не)понимания, (не)согласия и т.п.);

- разнообразие лексических единиц (использование устойчивых выражений, фразовых глаголов и т.п.).

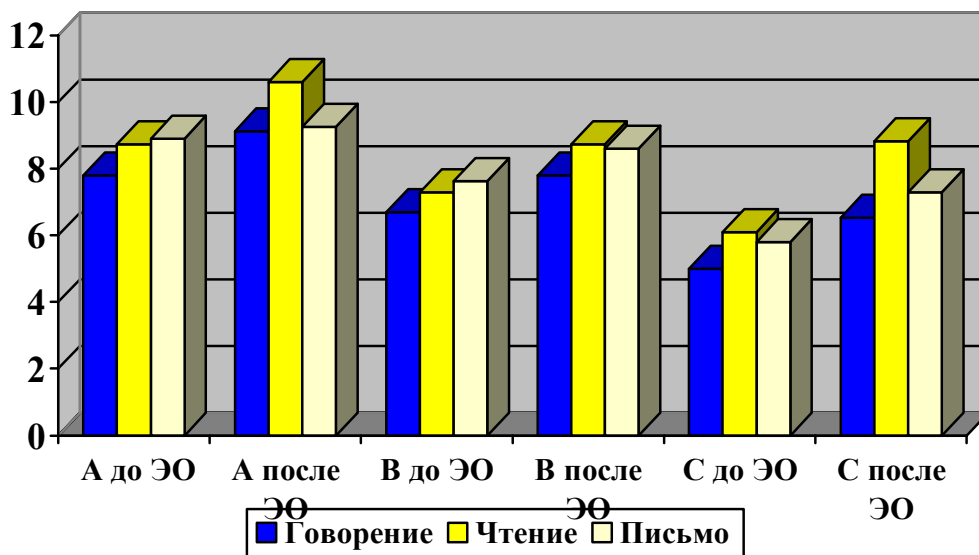
Понимание текста оценивалось исходя из ответов на послетекстовые задания, которые соответствовали общему количеству набранных баллов – 25 баллам.

С целью изучения сформированности навыков письменной речи студентам было предложено написать сочинение объемом в 150 - 200 знаков на одну из предложенных тем. Критериями оценки послужили следующие:

- логичность изложения;
- формат сочинения (вступление, аргументированное обоснование собственной точки зрения, выводы, заключение);
- наличие/отсутствие грамматических, лексических, орфографических ошибок;
- использование активной лексики;
- соблюдение заданного объема сочинения.

Рис.3

Диагностика сформированности коммуникативных навыков и умений по видам речевой деятельности (средний балл)



После экспериментального обучения был зафиксирован рост показателей сформированности коммуникативной компетенции, особенно навыков чтения и письменной

речи, являющихся ведущими видами речевой деятельности в процессе самообразования. Так, в группе «А» средний балл сформированности навыка говорения увеличился на 1,33 балла, навыка чтения – на 1,87 балла, навыка письменной речи – на 0,36 балла. В группе «В» средний балл сформированности навыков говорения, чтения и письменной речи увеличился соответственно на 1,1; 1,43 и 0,96 балла. В группе со слабой языковой подготовкой средний балл сформированности навыка говорения увеличился на 1,53 балла, навыка чтения – на 2,73 балла, навыка письменной речи – на 1,5 балла (рис. 3).

Диагностирование сформированности коммуникативной компетентности студентов проводилось на основе самооценки этого качества студентами и экспертной оценки. Для количественного измерения исследуемой способности был использован вербальный тест – опросник Г.С. Трофимовой, состоящий из трех блоков-суждений: когнитивного, поведенческого и эмотивного. Данные блоки соответствуют структурным компонентам коммуникативной компетентности:

- когнитивный – отражает степень информированности личности в психологии общения, способность усваивать новые знания из области психологии общения, учиться самому и учить других;
- поведенческий – определяет особенности внешней манеры поведения в ходе общения;
- эмотивный – отображает умение студентов управлять своим эмоциональным состоянием в ходе общения.

Положительные ответы оценивались в один балл, за ответ «не знаю» начислялось 0,5 балла, а за каждый отрицательный ответ вычитался один балл. Сумма набранных баллов свидетельствует о том, как студент оценивает степень своей коммуникативной компетентности, т.е. умение ориентироваться в ситуации общения.

Первый блок теста (1 – 10 суждения) несет смысловую нагрузку когнитивного характера, второй блок (11 – 20 суждения) – поведенческую, третий блок (21 – 30 суждения) представляет собой эмотивный компонент.

По окончании тестирования был выведен средний балл самооценки коммуникативной компетентности по трем ее составляющим компонентам.

Анализ структурных компонентов коммуникативной компетентности показал, что у студентов экспериментальных групп наиболее ярко выражен когнитивный компонент. Так, в группе «А» он наиболее высокий, что позволяет сделать выводы о том, что студенты умеют

устанавливать отношения с собеседниками, владеют речевыми и невербальными средствами общения, умеют прогнозировать ситуацию общения.

Студенты группы «В» владеют навыком установки контактов с собеседниками. Однако им не всегда удается найти адекватную теме сообщения коммуникативную модель и реализовать, таким образом, коммуникативный замысел.

Для студентов группы «С», согласно тесту- опроснику Г.С. Трофимовой, характерно лишь стремление устанавливать целесообразные отношения с собеседниками. В ходе анализа был выявлен ряд трудностей, препятствующих общению:

- низкая информированность в области межличностных отношений;
- неумение студентов ориентироваться в ситуациях общения;
- трудности в восприятии и понимании того, что партнер имел в виду или не смог выразить;
- неумение поддерживать разговор.

Важным представляется установление взаимосвязи между высоким уровнем сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетентности студентов и увеличением количества студентов с высоким и средним уровнем самообразовательной деятельности, т.к. именно когнитивный компонент коммуникативной компетентности проявляется в степени информированности студентов о психологии общения, умении осваивать новые знания, учиться самому и учить других.

Поведенческий компонент коммуникативной компетентности в группах «А» и «В» достаточно высок, что свидетельствует об умении студентов оценивать как свое поведение в процессе общения, так и поведение собеседников. Они способны достаточно уверенно и спокойно держаться перед аудиторией, оценивать реакцию слушателей и менять с ее учетом свое поведение. Однако часть студентов обеих групп испытывала трудности в оценке реакции собеседников, в умении устанавливать зрительный контакт со всей аудиторией.

Студенты группы «С» испытывали трудности в умении общаться с аудиторией, принимать иную точку зрения, владеть невербальными способами общения.

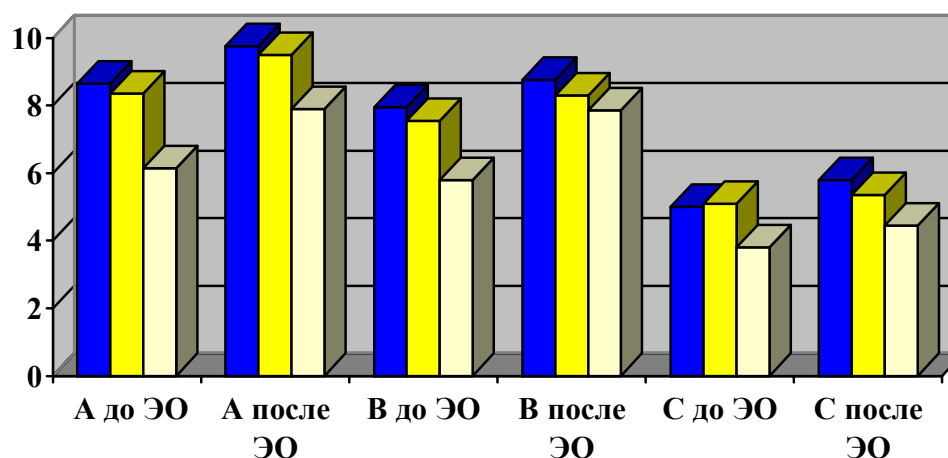
Меньше всего до экспериментального обучения был выражен эмотивный компонент коммуникативной компетентности – студенты испытывали трудности в умении управлять своим эмоциональным состоянием во время общения, преодолевать страх перед аудиторией, говорить эмоционально (особенно ярко это проявилось у студентов групп «С» и «В»).

После проведения экспериментального обучения был зафиксирован рост самооценки сформированности структурных компонентов коммуникативной компетентности, при этом

наиболее высокий рост был отмечен в формировании эмотивного компонента. Рост показателей сформированности поведенческого и эмотивного компонентов коммуникативной компетентности объясняется целенаправленным подбором преподавателем упражнений на отработку навыков и умений держаться перед аудиторией, адекватно реагировать на изменяющуюся речевую обстановку, устанавливать контакт с участниками общения, уметь слушать собеседника и высказывать свою точку зрения и т.д. (составление и инсценирование диалогов, устные сообщения и выступления и др.). Данные упражнения позволили не только усвоить изучаемый лексический материал, но и снять эмоциональное напряжение и усталость (рис. 4).

Рис.4

Диагностика самооценки коммуникативной компетентности студентов по ее компонентам (средний балл).



■ когнитивный компонент ■ поведенческий компонент ■ эмотивный компонент

В процессе разработки проектных заданий выделяются следующие основные этапы деятельности преподавателя и студентов:

- подготовка к проекту;
- разработка проекта;
- реализация проекта;
- представление и обсуждение результатов проекта (рефлексивный этап).

На этапе подготовки к выполнению проектных заданий преподаватель предлагает студентам в скрытом виде проблему, которую нужно выявить и сформулировать. Задача преподавателя – раскрыть ситуацию таким образом, чтобы студенты как можно более самостоятельно отнеслись к ее решению. На этом этапе подбирается языковой и речевой материал для первичного ознакомления с темой проекта, организуется речевая профессионально-ориентированная подготовка студентов. На организационно-подготовительном этапе происходит формирование групп.

На этапе разработки проектных заданий основное аудиторное время отводилось на отработку речевых моделей, решение коммуникативных задач в речевых ситуациях, на совершенствование навыков диалогического и монологического общения, на решение познавательных задач.

Стадия реализации проекта предусматривала большой объем самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов. Обучаемые работали с различными источниками информации: базовыми текстами, дополнительной литературой по проблематике вопроса, справочной литературой, собирали нужные сведения на сайтах Интернета. Полученные данные были направлены на проверку ранее выдвинутых гипотез проекта.

На аудиторных занятиях студенты отчитывались о проделанной работе на каждом этапе проекта; отработывали и совершенствовали речевые навыки, необходимые для презентации результатов проектов; решали проблемы, возникавшие в процессе выполнения проектных заданий; получали необходимые консультации преподавателя. Роль преподавателя на основном этапе работы сводилась к координации учебно-познавательной деятельности групп, установлению благоприятного психологического климата в минигруппах, что способствовало повышению эффективности выполнения заданий и мотивации студентов.

Заключительный этап проектной деятельности был ориентирован на творческое применение студентами полученных знаний, навыков, умений. Он представлял собой презентацию, оценку и осмысление конечного результата проекта. Задача преподавателя заключалась в организации обмена мнениями между участниками проекта, направленного на выявление сильных и слабых сторон проектных заданий. В целом роль преподавателя состояла в создании условий, максимально благоприятных для раскрытия и проявления творческого потенциала студентов, в координации работы, помощи в преодолении непредвиденных трудностей.

4. Основные результаты и выводы

В результате исследования:

1. Определены место и роль проектной технологии обучения ИЯ в вузе среди современных педагогических технологий.
2. Определена структура самообразовательной компетентности по иностранному языку.
3. Разработана методика применения проектной технологии обучения ИЯ с целью формирования самообразовательной компетентности.
4. Предложена методика анализа результатов и оценки проектной технологии обучения ИЯ с целью формирования самообразовательной компетентности.
5. Даны методические рекомендации для преподавателей и студентов по организации самостоятельной работы в рамках проектной технологии обучения для формирования самообразовательной компетентности.
6. Результаты обучающего эксперимента подтвердили гипотезу исследования: научно обоснованное, методически разработанное и экспериментально проверенное применение проектной технологии обучения иностранным языкам будет способствовать повышению мотивации изучения иностранного языка и формированию самообразовательной компетентности студентов технического вуза.

Основные положения диссертации нашли отражение в следующих публикациях:

1. Землинская Т.Е. Обучение чтению в неязыковом вузе// Научн.-метод. сборник ВИПЭ – Вологда, 2003. – Вып.5. – С.55 – 58.
2. Землинская Т.Е. Место самостоятельной работы студентов в обучении чтению в неязыковом вузе// Вопросы методики преподавания в вузе – Спб., СПбГПУ, 2003. – Вып.5. – С.73 – 77.
3. Землинская Т.Е. О формировании готовности выпускников неязыковых вузов к самообучению иностранным языкам// Вопросы методики преподавания в вузе. – Спб., СПбГПУ, 2004. – Вып.6. – С.82 - 86.
4. Землинская Т.Е., Стратонова Г.Я. О формировании навыков самостоятельной работы студентов в неязыковом вузе// XXXIV Неделя науки СПбГПУ: Материалы Всероссийской межвузовской научно-технической конференции студентов и аспирантов. Ч.ХІ. Спб.: Изд-во Политехн.ун-та, 2006.- С.80 - 81.
5. **Землинская Т.Е. Использование метода проектов с целью формирования готовности студентов к самообразованию по иностранному языку//Научно-технические ведомости СПбГПУ. – СПбГПУ, 2006. – Вып.4. – С.125 – 128.**