407 (077)
К-63

На правах рукописи
УДК 811.111-26

Комарова Юлия Александровна

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Санкт - Петербург
2008 г.

09-12130

V00a

НПБ им К.Д Ушинского
РАО

Работа выполнена на кафедре английского языка для гуманитарных факультетов государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»

Официальные оппоненты: **доктор педагогических наук, профессор**
АКОПОВА МАРИЯ АЛЕКСЕЕВНА

доктор педагогических наук, профессор
ВИШНЯКОВА СВЕТЛАНА АЛЕКСЕЕВНА

доктор педагогических наук, профессор
МОСКОВКИН ЛЕОНИД ВИКТОРОВИЧ

Ведущая организация: **Пятигорский государственный лингвистический университет**

в 16⁰⁰ часов на заседании
арственного образовательного
бразования «Российский госу-
мени А.И. Герцена» по адресу:
остров, 1 линия, д. 52, ауд. 51.

фундаментальной библиотеке
ения высшего профессиональ-
нный педагогический универ-

29 05 12 2008 г.

вета
Е.Р.Ядровская

407(077)
К-63

Общая характеристика диссертации

Актуальность исследования. В настоящее время единое образовательное и научное пространство находится в процессе своего становления, причём формирование его осуществляется совместными усилиями всех стран, – в том числе и России, которая обладает значительным интеллектуальным потенциалом и богатейшими традициями в области научных изысканий. Многочисленные достигнутые значимые научные результаты, а также высокое качество проводимых сегодня исследовательских работ являются вкладом нашей страны в формирование глобальной научно-образовательной среды.

Данная среда, развивающаяся согласно требованиям времени, начинает приобретать сегодня качественно новые характеристики, что, в свою очередь, требует формирования и развития научно-исследовательской компетентности (НИК) специалистов, в основе которой лежат профессиональные, коммуникативные и образовательные концепции, отражающие специфику структуры научного труда. Таким образом, в последнее время особое внимание уделяется сущностному изменению структуры профессиональной деятельности современного научно-педагогического работника и актуализации такой принципиальной для него функции как научно-исследовательская.

Эффективное, управляемое формирование НИК возможно в условиях обучения в разнообразных учебных структурах системы последипломного образования. Совокупность условий и факторов, характеризующих развитие единого научно-образовательного пространства, позволяет воспринимать систему формирования НИК специалистов как опережающую и инновационную, что означает, что структуры последипломного образования должны развиваться и функционировать в опережающем режиме и опираться на такую методологию, которая бы охватывала образовательную ситуацию во всей её полноте, отражая взаимосвязь профессиональной, коммуникативной и образовательной компетентностей, системный характер их формирования и динамику результатов. Такой методологией является методология интегративно-дифференцированного подхода.

Анализ интеграционных и дифференцированных процессов, происходящих в современной системе непрерывного образования, приводит к выводу о том, что названные процессы как таковые порождают спектр вариантов развития последипломного обучения специалистов в зависимости от внутренних и внешних условий. В данной ситуации уместно будет говорить о концептуальном приоритете интегративно-дифференцированных процессов как в отношении профессионального образования вообще, так и в отношении формирования научно-исследовательской компетентности, в частности. Данные процессы обеспечивают построение более гибкой системы образования, способной быстро реагировать на любые изменения во внешней среде и в первую очередь в профессиональном её секторе. Таким образом, идеи интеграции и дифференциации имеют особое значение для разработки концепции формирования научно-исследовательской компетентности специалистов в учреждениях после-

дипломного образования, на базе которых происходит свободный выбор и освоение дополнительных образовательных программ.

В дополнение к сказанному отметим, что названный тип образования не регламентируется стандартами, а, следовательно, содержание дополнительных образовательных программ определяется заказом как социальных институтов, так и профессиональных групп и персоналий. Современное последипломное образование характеризуется разнообразием сдифференцированных программ, вариативностью образовательных форм и процедур, с одной стороны, и ориентацией на формирование целостной интегративной профессиональной компетентности, с другой, что позволяет определить интеграцию и дифференциацию как важные отличительные черты системы последипломного образования.

Здесь же заметим, что для происходящих сегодня процессов модернизации в последипломном образовании характерно все более активное внедрение в учебный процесс андрагогической модели обучения, которая основывается на активной самостоятельной деятельности обучаемого по освоению знаний, навыков и умений, на его активном участии в выстраивании и коррекции собственных образовательных траекторий, гибкой адаптации к меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. В этой связи усиливается роль факультета повышения квалификации (ФПК) как важного структурного звена всей системы последипломного образования.

Изменения в лингводидактической парадигме обучения научных работников в образовательных структурах ФПК прежде всего связаны с интенсификацией и оптимизацией учебной деятельности. Названные процессы стимулируют необходимость переосмысления ряда актуальных лингвометодических вопросов, связанных с проблемой формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ, как на теоретическом, так и практическом уровнях. В связи с этим возникает необходимость в чётком определении лингвистической специфики профессионального дискурса, выявлении структурных, композиционных и функциональных особенностей научного текста, исследовании структурно-содержательных компонентов языка науки и т.д. Таким образом, можно констатировать, что современная профессионально-ориентированная лингвистика выделяет в качестве одного из приоритетных направлений своего развития научное общение как актуальный для исследования вид коммуникации и модель речевого поведения научных работников в единой профессиональной среде.

Очевидно, что для реализации задач профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в условиях системы повышения квалификации требуется образование иного качества, что, в свою очередь, предполагает новые теоретические обоснования и иные приёмы и способы обучения. Следовательно, поиск наиболее эффективных и оптимальных в конкретных исторических условиях форм и видов обучения, а также решение практических задач по их освоению становится одним из важных факторов, способствующих эффективному формированию научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ.

Из этого следует, что назрела необходимость такой организации процесса обучения иностранным языкам в системе повышения квалификации, в рамках которого осуществлялась бы интеграция дидактических, психологических, лингвистических и методических средств, способствующих более успешному формированию научно-исследовательской компетентности. В этой связи пересмотру должно подвергнуться и само содержание образования, а именно должны быть разработаны способы систематического обновления содержания образования всех уровней; обеспечена преемственная зависимость содержания профессионального образования от потребностей практики; изменены методы обучения в пользу доминирования практико-ориентированных.

Исследование заявленной проблематики позволило сделать вывод о том, что к настоящему времени сложился достаточный научно-теоретический и практический базис для рассмотрения проблемы создания дидактической системы формирования НИК специалистов средствами ИЯ как нового решения задачи подготовки конкурентоспособного научного работника, осуществляющего профессиональную деятельность в глобальном научно-образовательном пространстве. Однако отдельно следует подчеркнуть тот факт, что тем не менее на сегодняшний день в недостаточной степени разработанными являются следующие вопросы:

1. Существующие теории ориентированы лишь на формирование у специалистов научно-исследовательской культуры средствами родного языка, что в настоящее время представляется недостаточным, так как обеспечивает формирование специалиста, способного эффективно трудиться в научно-образовательной среде только своей страны. Вместе с тем в современной ситуации расширение и углубление единого научно-образовательного пространства требует от специалиста формирования и развития способности ведения профессиональной деятельности во всем многообразии её функционала на иностранном языке. Очевидно, что развитие названной способности ведёт к обеспечению конкурентоспособности научных работников в их профессиональной сфере.

2. До настоящего времени отсутствует научно обоснованная, базирующаяся на результатах глубокого исследования, концепция системного и преемственного формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ в условиях системы последипломного образования. Остаются мало исследованными структурно-содержательные особенности профессионально - коммуникативной и образовательной деятельности научных работников; не выяснено, какие частные профессионально значимые компетенции слушателей ФПК представляется возможным формировать и развить на занятиях по языковым дисциплинам и в условиях самостоятельной внеаудиторной деятельности, не сформулированы приоритетные стратегические направления формирования названной компетентности, отвечающие актуальным потребностям специалистов.

3. Несмотря на имеющиеся обширные исследования в области научной речи, являющейся лингвистическим базисом формирования НИК, вне поля зрения исследователей остался целый ряд вопросов лингводидактического харак-

тера. В частности, не получили должного развития такие вопросы, как анализ особенностей профессионального научного дискурса, определение структурных, композиционных и функциональных характеристик научного иноязычного текста, выявление стилевой и жанровой специфики научной речи, исследование лексико-грамматических средств языка науки и т.д. Исследование названных вопросов позволяет определить специфику иноязычного профессионального общения научных работников; выявить уровни сформированности иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов; учесть в процессе обучения и овладения иностранным языком опыт речевого профессионального общения в родном языке; разработать комплекс дисциплин языкового цикла в соответствии с профессиональными коммуникативными потребностями научных работников; разработать систему профессионально ориентированных заданий, отвечающих требованиям профессионального научного общения.

Сказанное свидетельствует о недостаточной разработанности научно-теоретических основ проблемы создания дидактической системы формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ в условиях последипломного образования, которое сегодня характеризуется процессами модернизации и инновации; что в целом позволяет говорить об **актуальности** избранной проблематики.

Целью исследования является разработка теоретических основ дидактической системы формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ и практическая реализация этой системы в условиях последипломного образования специалистов.

Объектом исследования в настоящей работе выступает процесс овладения иностранным языком научными работниками в учреждениях последипломного образования как деятельность поэтапного формирования их научно-исследовательской компетентности.

Предметом исследования является реализуемая в рамках последипломного образования методика взаимосвязанного, последовательного и преемственного формирования частных компетенций научных работников как структурных компонентов их единой научно-исследовательской компетентности.

Теоретическая концепция исследования основывается на гуманитарной концепции непрерывного образования научных работников, концепции систем научного знания, педагогической концепции модернизации последипломного образования, основанной на культурологических идеях ценности личности и общества, концепций интегративного и дифференцированного рассмотрения образовательного процесса и учебной среды, лингвистических концепций научной речи и т.д.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что разработать эффективную дидактическую систему формирования и развития научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ в условиях последипломного образования возможно, если будут реализованы следующие дидактико-методические условия:

- будет разработана концепция формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ, предусматривающая раскрытие и обобщение научно-педагогических предпосылок, факторов, особенностей, структурно-содержательных компонентов образовательной деятельности, мотивационных механизмов формирования компетентности в их системной и логической взаимообусловленности;

- будет обоснован интегративно-дифференцированный подход как наиболее эффективная методологическая основа процесса формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ, определены механизмы взаимосвязи компонентов названного подхода, разработаны его принципы и функции, исследованы дидактические условия его реализации;

- будет выявлена и раскрыта сущность и структура научно-исследовательской компетентности специалистов, подлежащая формированию в условиях последипломного образования, а также определено в границах преподавания дисциплин языкового цикла структурно-содержательное наполнение компетентностной парадигмы, обеспечивающей эффективность ведения научными работниками профессиональной деятельности на иностранном языке;

- будут исследованы лингводидактические особенности англоязычной научной речи, как основы формирования научно-исследовательской компетентности, с позиций функциональной стилистики, теории общения и прагмалингвитики, выделены подлежащие овладению лингвистические концепты дискурсного, композиционно-жанрового, функционально-стилистического и языкового характера, типичные для сферы научно-исследовательской деятельности;

- будет создана модель методической деятельности, нацеленной на формирование научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ, основанная на идее динамического равновесия и взаимодополнения между процессами интеграции и дифференциации в обучении научных работников, характеризующаяся как общими универсальными интегративными признаками, так и особенными свойствами, возникающими вследствие учета дифференцирующих факторов образовательного процесса и образовательной среды, раскрывающая основные характеристики данного вида профессиональной подготовки как системной совокупности структурного, функционального, соотносительного и средового компонентов;

- будет разработана технология формирования научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ на основе коммуникативного потенциала языковых дисциплин и профессиональных потребностей научных работников, которая реализуется через разработку и внедрение вариативных образовательных программ, разнообразных форм и методов учебной деятельности, предусматривающих выполнение коллективных, групповых и индивидуальных профессионально-ориентированных действий и операций.

Цель и гипотеза исследования обусловили необходимость решения ряда **исследовательских задач**:

1) выявить философские, психологические, лингводидактические, психолингвистические и методические предпосылки формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ;
2) сформулировать теоретические положения, составляющие концепцию формирования научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ в условиях последипломного образования;
3) разработать структуру научно-исследовательской компетентности, включающую в себя совокупность компетенций, необходимых для ведения продуктивной деятельности научных работников в глобальной профессиональной среде;
4) обосновать сущность интегративно-дифференцированного подхода к формированию научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ в условиях последипломного образования; обосновать его закономерности и принципы управления деятельностью по формированию научно-исследовательской компетентности специалистов;
5) выявить лингводидактические особенности научной речи, как основы формирования НИК средствами ИЯ, для чего необходимо следующее: определить специфику научного дискурса, выделить структурные, композиционные и функциональные особенности научного текста, вычленить стилевые и жанровые характеристики научной речи и лексико-грамматические средства их обеспечения;
6) спроектировать модель формирования научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ в условиях системы последипломного образования в контексте требований эволюционно-синергетической парадигмы и особенностей современного научно-образовательного пространства, включающую в себя структурный, функциональный, соотносительный и средовый компоненты;
7) создать технологию формирования НИК средствами ИЯ в условиях последипломного образования, предполагающую овладение научными работниками способами адекватного речевого оформления вариативных видов профессиональной деятельности на основе установленных дискурсных характеристик сферы профессионального общения;
8) описать опыт и результаты исследования эффективности формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ на основе интегративно-дифференцированного подхода.

С целью выполнения выше обозначенных задач и проверки выдвинутой гипотезы был использован ряд взаимодополняющих друг друга **методов исследования:**

- анализ философской, науковедческой, социологической, педагогической, психологической и методической литературы; сравнительно-дидактический анализ российских и зарубежных концепций последипломного профессионального образования; обобщение и систематизация полученных материалов;

- моделирование педагогических систем и процессов, прогнозирование образовательных тенденций; изучение нормативно-правовых, учебно-

программных и методических документов, регламентирующих развитие системы последипломного образования на федеральном и региональном уровнях;

- сравнительный анализ; проектирование различных образовательных ситуаций и их решений, тестирование; метод мониторинга, включающий в себя диагностику и констатацию динамики формирования научно - исследовательской компетентности научных работников;

- непрерывное наблюдение (прямое и опосредованное); анкетирование, опросы; интервьюирование; анализ и обобщение педагогического опыта преподавателей, работающих в системе повышения квалификации; систематизация учебно-методической документации, сопровождающей процесс последипломного образования научных работников (учебные планы, программы повышения квалификации, проекты, отчеты, аналитические материалы, методические рекомендации по организации и проведению занятий);

- экспериментальная работа на курсах повышения квалификации, осмысление собственного опыта работы в качестве преподавателя на данных курсах (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; система повышения квалификации); статистико-математические методы.

Теоретическую базу исследования составляют:

- общие теории систем и системного анализа, теории целостности системы образования, педагогического процесса, его культурологической направленности и рефлексивного управления им (В.И. Андреев, О.С. Анисимов, Ю.К. Бабанский, Т. Барнс, И.В. Блауберг, Е.В. Бондаревская, Ю.В. Васильев, Д.П. Горский, В.С. Ильин, М.С. Каган, В.С. Лазарев, Н.И. Лапин, Л.И. Новикова, В.И. Слободчиков, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Н.Е. Щуркова и др.);
- исследования в сфере непрерывного образования в контексте глобальных тенденций, изучение структуры и функций профессиональной деятельности специалистов вообще и научных работников, в частности (Е.П. Белозерцев, З.И. Васильева, С.Г. Вершловский, Б.С. Гершунский, А.В. Коржуев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, О.Е. Лебедев, А.А. Макареня, В.Н. Максимова, А.М. Митина, Н.Д. Никандров, Н.Г. Онушкин, А.А. Орлов, В.А. Попков, Ю.Б. Рубин, В.А. Сластенин, и др.);
- исследования по теории и практике образования взрослых вообще и научных работников, в частности, а также изучение значимых профессиональных качеств научного работника и процессов их развития (Т.К. Ахаян, Е.В. Бондаревская С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, В.В. Горшкова, А.И. Жилина, И.А. Колесникова, А.В. Коржуев, С.В. Кривых, Ю.Г. Кулюткин, А.К. Маркова, А.Е. Марон, А.А. Макареня, В.И. Подобед, В.А. Попков, Н.Н. Суртаева, Г.С. Сухобская, Л.М. Сухорукова, Е.П. Тонконогая, Г.И. Щукина, А.И. Щербаков, В.А. Якунин и др.);
- теории интегративных и дифференцированных процессов в системе последипломного профессионального образования и гуманитарно-аксиологической и проективно-культурной ориентации данных процессов (О.С. Анисимов, П.К. Анохин, Г.И. Батурина, Т.Г. Браже, В.Г. Воронцова, Е.О. Галицких, И.П. Глинская, М.Т. Громкова, Э.Н. Гусинский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.С. Ладенко, Б.М. Кедров, Л.М. Перминова, Н.П. Раченко,

С.А. Расчетина, Л.Б. Соколова, Г.С. Сухобская, Г.Ф. Федорец, Т.В. Шадрина, А.Ф. Эсаулов, Ф. Энгельс, Б.Г. Юдин, И.П. Яковлев и др.);

- лингвистические теории, отражающие специфику построения научной речи (К.Я. Авербух, А.А. Акишина, Н.Д. Арутюнова, О.С. Ахманова, А.Г. Баранов, М.М. Бахтин, Р.Т. Белл, В.П. Белянин, Э. Бенвенист, В.В. Богданов, В.Т. Борботько, Т.А. ван Дейк, А. Вежбицка, Т.Г. Винокур, С. Гайда, Б.М. Гаспаров, С.И. Гиндин, В.И. Голод, В.Е. Гольдин, С.В. Гринёв, В.П. Даниленко, В.В. Дементьев, Т.М. Дридзе, В.В. Зеленская, П.В. Зернецкий, Г.А. Золотова, О.М. Казарцева, Б.С. Кандинский, Л.А.Капанадзе, В.И. Карасик, З.И. Комарова, Ю.А. Левицкий, В.М. Лейчик, М.Л. Макаров, Т.В. Матвеева, Н.М. Разинкина, Дж. Сейгур, В.М. Сергеев, О.Б. Сиротинина, С.А. Сухих, Ч. Фельбер, З. Харрис, С. Шмидт, Ю.А. Шрейдер, С.М. Эрвин-Трипп, D.De Vreeze, C. Boulter, M.A.K. Halliday, M. Learmonth, J. Lemke, J. Martin, O. Pollis, и др.)
- методологические подходы к дидактическому моделированию и проектированию (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.П. Беспалько, С.В. Борисов, Б.С. Гершунский, В.В. Гузеев, Е.С. Заир-Бек, О.И. Лебедев, Г.Л. Ильин, В.В. Краевский, М.М. Левина, Е.И. Машбиц, Н.Н. Нечаев, А.Е. Марон, А.П. Огурцов, В.Е. Радченко, М.И. Рожков, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, М.А. Ушакова, А.М. Цирюльников, Г.П. Щедровицкий и др.);
- теории формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции специалистов (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, П.Я. Гальперин, П.Б. Гурвич, В.П. Зинченко, И.А. Зимняя, Р.К. Миньярд – Белоручев, Г.В. Рогова, С.Л. Рубинштейн, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, Г.И. Щукина, Э. Стоунс, H.H. Stern, L. Edward, V. Hamilton, Ch. Osgood, W. Rivers, Y.L.M. Trim и др.).

В связи с основной гипотезой исследования **на защиту выносятся следующие положения**:

1. Современная профессиональная подготовка кадров в условиях последипломного образования должна представлять собой инновационную систему, в которой осуществляется интеграция элементов актуального профессионального поля деятельности специалистов и личностного опыта субъекта получения образования в интенсифицированные образовательные процессы, характеризующиеся новыми целевыми установками, содержанием, формами и методами обучения. В рамках системы последипломного образования автономная подсистема повышения квалификации должна характеризоваться своими особыми целями, местом, принципами функционирования и новыми результатами. Обладая значительным образовательным потенциалом, иностранный язык, преподаваемый в условиях последипломного обучения, должен служить эффективным средством и ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, формирования и развития профессионально-ориентированных коммуникативных навыков и умений. Стратегия совершенствования содержания и методов преподавания названной дисциплины должна быть нацелена на оптимизацию процесса формирования научно-исследовательской компетентности специалистов.

2. Научно-исследовательская компетентность, формируемая средствами ИЯ, должна представлять собой целостную многоуровневую интегративно-дифференцированную личностную характеристику специалиста, включающую в себя совокупность профессионально-ориентированных знаний, навыков, умений и способностей, нацеленных на формирование значимой компоненты профессионального труда – способности ведения профессиональной деятельности на ИЯ. Названная способность, описываемая как качественными, так и количественными критериями, должна определяться мерой развития умений научного работника действовать со знанием дела при исполнении служебных обязанностей в конкретных условиях единой профессиональной среды. Содержательное наполнение научно-исследовательской компетентности должно являть собой системную и упорядоченную иерархию составляющих её компонентов, которая характеризуется динамической связью между названными компонентами и представлена следующими макроединицами: 1) профессиональная научная компетенция, включающая в себя когнитивный, прогностический и организационный компоненты; 2) компетенция в научном общении, предполагающая наличие коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонента; 3) образовательная компетенция, содержанием которой является самоорганизующий, рефлексивный и корректировочно-регулирующий компонент.

3. Методологической основой процесса формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ должен являться интегративно-дифференцированный подход. Сущность данного подхода состоит в построении образовательной системы, нацеленной на формирование научно-исследовательской компетентности специалистов, путём использования двуединой образовательной стратегии. Названная стратегия реализуется, с одной стороны, на основе выбора вариантов интеграции между элементами формальной и содержательной структуры образовательной системы, а также внутренней и внешней среды для нахождения оптимального пути реализации цели и задач обучения, а с другой стороны, за счёт системной и сбалансированной дифференциации дидактико-технологических компонентов и ресурсов той же системы с целью создания вариативных и разнообразных условий и средств достижения избранной образовательной цели каждым отдельным слушателем. Названный подход, охватывая все уровни и компоненты учебного процесса, обеспечивает функциональную взаимосвязь всех структурно-содержательных элементов названного процесса как на методологическом, так и дидактическом и технологическом уровнях.

4. В основу формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ должны быть положены лингвистические закономерности, отражающие следующие факторы: специфику реализации научного дискурса на иностранном языке; структурные, композиционные и функциональные особенности иноязычного научного текста; характерные черты жанровой и стилистической организации научной речи; типические характеристики языка науки. Обучение лингвистическим особенностям научной речи должно осуществляться путем овладения научно-обоснованными коммуника-

тивно-достаточными объёмами языкового и речевого материала и согласно научно-обоснованной последовательности его введения и отработки.

5. Процесс формирования научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ должен осуществляться согласно концептуальной модели реализации образовательной профессионально-ориентированной деятельности научных работников. Данная модель должна основываться на идее динамического равновесия между процессами интеграции и дифференциации в обучении специалистов в условиях последипломного образования, и должна включать в себя следующие аспекты: структурный (преподаватель, слушатель, содержание обучения, средства, источники обучения, а также методы обучения), соотносительный (внутрисистемные и внешнесистемные связи), и функциональный аспект (функциональная нагрузка системы вообще и системных компонентов, в частности).

6. Практическая реализация процесса формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ должна осуществляться путём разработки и применения оптимальной технологии обучения, которая характеризуется комплексностью, аналитико-синтетическими процессами, обобщенностью своих элементов, универсализацией и специализацией содержания всей образовательной деятельности и отдельных её сегментов. Данная технология интегрирует в себе как традиционные профессионально-ориентированные методы, так и вновь разработанные инновационные методы: профессионально-ориентированные этюды; кросс-культурные комментарии профессионально-ориентированных ситуаций; виртуальное решение профессионально-ориентированных задач; дискурсное наблюдение; профессионально-ориентированные тренинги и т.д.

Научная новизна исследования состоит в том, что в научном поле психолого-педагогической теории и практики обучения иностранным языкам в условиях последипломного образования *впервые* разработана дидактическая система формирования НИК специалистов средствами ИЯ, в рамках которой:

- получила теоретическое обоснование идея непрерывного овладения профессионально значимыми навыками, умениями, способностями посредством ИЯ и экспериментально подтвержден вывод о том, что подобная образовательная деятельность является инновационным и перспективным направлением в деле гуманизации образовательных процессов, совершенствования профессиональной компетентности, а также обеспечения творческой самостоятельности работников и повышения их конкурентоспособности в единой профессиональной среде;

- научно обоснованы и разработаны теоретико-методологические позиции интегративно-дифференцированного подхода, открывающего научно-дидактическое направление овладения иностранным языком в системе последипломного образования специалистов, на основе которого возможно оптимизированное формирование НИК, и, как следствие, повышение профессионального качества обучаемых; выделены и исследованы структурно-содержательные характеристики названного подхода, соответствующие трем уровням рассмотрения: методологическому, дидактическому и технологиче-

скому; сформулированы принципы данного подхода, определены интегративно-дифференцированные связи, объединяющие все компоненты подхода по горизонтали и вертикали в единое системное целое и обеспечивающие многоуровневую и многофункциональную комплексность образовательной деятельности;

- разработана концепция НИК специалистов, ориентирование на формирование которой может стать направлением реформирования образовательных систем последипломного обучения; исследованы и представлены методологические, дидактические и методические концепты теории структурно-содержательной организации научно-исследовательской компетентности специалистов, доказана необходимость и ценность формирования названной компетентности средствами ИЯ, выявлена системно-преемственная иерархическая структура её компонентов, определено содержание названных компонентов, которое представлено совокупностью систематизированных знаний, навыков и умений в области профессиональной, коммуникативной и учебной деятельности;

- выявлены лингвистические особенности профессионального общения в сфере науки и образования, являющиеся важным дидактико-методическим механизмом, организующим структурные компоненты НИК относительно друг друга в рамках системы иноязычной подготовки слушателей на курсах ФПК; определены специфические особенности и конститутивные характеристики научного дискурса; выявлены дифференциальные признаки и совокупность текстообразующих категорий научного устного и письменного текста; определено полевое соположение жанров научной речи и выполнено их ранжирование для целей оптимального овладения соответствующими умениями; исследована специфика терминосистемы сферы науки и образования;

- построена целостная, оптимизированная по своей природе, модель системы формирования НИК средствами ИЯ, представляющая собой сложную, многоуровневую дидактико-методическую конструкцию, включающую в себя: структурный, соотносительный и функциональный аспекты, характеризующиеся системным соположением в пространстве образовательной среды; разработаны принципы функционирования данной модели, выявлены условия её вариативности, гибкости и адаптивности, что позволяет научным работникам определять наиболее оптимальный вариант повышения квалификации в соответствии с образовательными запросами, целями и задачами;

- теоретически обоснована, разработана и апробирована технология формирования НИК средствами ИЯ в условиях последипломного образования с опорой на интегративно-дифференцированный подход, основанная на принципах научности, логичности, системности, алгоритмичности, преемственности и эффективности, предполагающая использование оптимизированной системы упражнений, включающей в себя совокупность подсистем, комплексов, серий и циклов упражнений.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нём подтверждена необходимость опережающей образовательной стратегии развития системы повышения квалификации; уточнены основные направления её

модернизации в условиях вариативности учебной деятельности, реализуемые за счёт образовательного потенциала дисциплины «Иностранный язык», актуализирована проблема формирования НИК специалистов средствами ИЯ, которая рассмотрена как одно из стратегических направлений инновационной образовательной деятельности, реализуемой в условиях ФПК. Впервые введено понятие «интегративно-дифференцированный подход к формированию НИК средствами ИЯ», обоснованы механизмы создания вариантов интеграции и дифференциации уровней, функций и технологий управления процессом формирования искомой компетентности, а также расширена номенклатура образовательных принципов. Исследованы лингвистические особенности, определяющие дискурсную, функциональную, смысловую, стилистическую и т.д. специфику иноязычной научной речи, как базисной основы для формирования НИК. Определены способы и приёмы оптимизации формирования НИК средствами ИЯ, разработаны специальные коммуникативные задания с опорой на конструирование фрагментов профессиональной деятельности. Внесен новый смысл в ряд традиционных дидактико-методических понятий.

В общем и целом совокупность основных результатов исследования, и, прежде всего дидактико-методическая концепция планирования и организации процесса формирования НИК средствами ИЯ в условиях последипломного образования вносит определённый вклад в развитие теории образования взрослых, теории непрерывного образования, теории профессионально-ориентированной дидактики и т.д. Разработанная в рамках настоящего диссертационного исследования концепция интегративно-дифференцированного подхода к процессу формирования НИК средствами ИЯ модернизирует и уточняет как основные, так и частные положения стратегии поиска оптимального подхода, а также теорий системного, интегративного, дифференцированного подходов к процессу обучения.

Результаты исследования развивают основные положения теории оптимизированных технологий обучения путем изучения данной проблематики и выявления специфики создания научно обоснованной системы упражнений, адресованной научным работникам, обучающимся в условиях системы последипломного образования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- на основе результатов исследования созданы учебно-методические разработки, программы, научно-обоснованные рекомендации для преподавателей ИЯ по вопросам методики формирования научно-исследовательской компетентности в системе последипломного образования;

- разработаны и внедрены системы заданий и упражнений по формированию НИК средствами ИЯ, авторские методы и приёмы обучения аспектам НИК, например, профессионально-ориентированные этюды; кросс-культурные комментарии профессионально-ориентированных ситуаций; виртуальное решение профессионально-ориентированных задач; дискурсное наблюдение; профессионально-ориентированые тренинги и т.д.;

- установлены показатели развития иноязычной научно-исследовательской компетентности, выявлены критерии оценивания уровня сформированности данной компетентности на занятиях по ИЯ.

Разработанная концепция открывает достаточно широкие возможности для использования ее в предметах не только языкового цикла, но и в процессе обучения педагогическим, дидактическим и методическим дисциплинам студентов языковых факультетов.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается адекватностью исходных теоретико-методологических позиций, включающих обращение к смежным областям знаний (философия, психология, лингвистика, психолингвистика); репрезентативностью и достаточным объемом выборки; комплексным использованием теоретических и эмпирических методов научно-педагогического исследования, адекватных его предмету, задачам, логике; длительным характером опытно-экспериментальной работы по проектированию и реализации дидактической системы формирования научно-исследовательской компетентности посредством ИЯ; личным участием автора в практической реализации созданной дидактической системы, устойчивой повторяемостью результатов, подтвержденных математико-статистическими методами их обработки.

Организация исследования. Исследование проводилось с 1996 по 2008 год и имело несколько этапов.

1. *1996-1998 гг.* Теоретический анализ научных трудов по проблемам организации последипломного образования, формирования вариативных компетентностей специалистов в условиях обучения на КПК; изучение отечественного опыта организации разнообразных форм повышения квалификации; изучение возможностей формирования профессионально-ориентированных компетентностей средствами ИЯ.

2. *1999 – 2003 гг.* Уточнение и разработка понятийного аппарата; изучение и выбор научных подходов, разработка методов исследования избранной проблемы; проведение опросов, анкетирования, тестирования, пробного обучения, сбор эмпирического материала; разработка учебных пособий.

3. *2004 – 2008 гг.* Систематизация и обобщение результатов теоретического исследования; комплексная разработка учебных планов, программ, пособий по образовательным дисциплинам, используемых в процессе формирования научно-исследовательской компетентности посредством ИЯ; проведение экспериментально-опытного обучения; сбор эмпирических данных и выполнение интерпретации результатов; оформление диссертационного исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось в форме лекционных курсов, тематических презентаций и мастер-классов, в форме публикации статей, научно-методических разработок, учебных пособий для слушателей системы повышения квалификации, монографий, программ, учебных планов. Результаты исследования докладывались на различных всероссийских и международных научных, научно-практических и научно-методических конференциях.

По избранной проблематике под руководством диссертанта защищены четыре кандидатские диссертации по специальности 13.00.02. - теория и методика обучения и воспитания.

По теме диссертации опубликовано 108 работ, из них: 9 публикаций в изданиях, включенных в реестр ВАК РФ; 5 работ монографического характера (монографии и главы в коллективных монографиях); 4 работы, представляющие собой учебные пособия, учебно-методические материалы; 34 статьи в журналах и научных сборниках; 56 публикаций, являющихся докладами на всероссийских и международных научных конференциях.

Объем и структура диссертации. Цели и задачи исследования определили его структурно-композиционное построение. Работа содержит 480 страниц текста и включает введение, четыре главы, заключение, список использованной литературы, содержащий 413 наименований и 3 приложения.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность темы исследования; определяются цель, объект и предмет диссертационной работы, формулируется гипотеза, определяются вытекающие из цели и гипотезы исследования задачи, описывается общая методологическая основа и методы исследования, определяются положения, выносимые на защиту, представляются результаты, полученные лично соискателем, их научная новизна, теоретическая и практическая значимость, обосновывается их достоверность.

В первой главе «Дидактические и психолого-андрагогические предпосылки формирования научно-исследовательской компетентности специалистов в условиях последипломного образования» рассмотрены теоретические вопросы, позволяющие выявить специфику организации учебной деятельности по формированию НИК специалистов средствами ИЯ в условиях системы последипломного образования. К названным вопросам отнесены следующие: а) место и роль последипломного образования в системе непрерывного образования; б) курсы повышения квалификации как этап последипломного образования научных работников; в) психолого - андрагогические особенности процесса обучения научных работников на курсах повышения квалификации; г) учебные потребности научных работников в контексте современных требований образовательной и научной среды.

Следует отметить, что ведущей мировой тенденцией в области реформирования образовательных систем является в настоящее время обеспечение условий для успешного функционирования *системы непрерывного образования.* Примечательно, что в последние десятилетия непрерывное образование по своей фундаментальной социальной значимости становится приоритетным направлением для всей педагогической науки.

К общим факторам, определяющим приоритетность системы непрерывного образования можно отнести следующие: а) повышенный социальный спрос на более высокий уровень профессионального образования и необходимость удовлетворения возрастающих потребностей разнообразных слоев на-

селения; б) достижения в области наук, которые содействуют развитию академических дисциплин, усилению фундаментализации содержания образования и развитию междисциплинарности; ускоренное развитие информационных и коммуникационных технологий; в) изменение роли профессиональных образовательных учреждений в образовательном пространстве в связи с новыми целями образования, процессами гуманизации и демократизации.

Известно, что все системы и подсистемы непрерывного образования, включая последипломное, органически связаны с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни. В настоящее время перед системой последипломного образования поставлены такие задачи, решение которых возможно лишь вследствие преобразований всей системы путём поиска новых концептуальных подходов и обеспечения условий всемерного её развития на основе прогностических оценок и инновационных стратегических направлений.

Сущностное содержание системы последипломного образования основано на признании возрастающей роли образования как фактора самоорганизации, предоставляющего специалисту возможность дальнейшего развития профессионального познания, а, следовательно, и совершенствования профессиональной компетенции.

К основным преимуществам овременной системы последипломного образования можно отнести: а) реализацию новой парадигмы образования, заключающейся в гуманитарной направленности, фундаментальности, целостности и ориентации на личность обучаемого; б) значительную диверсификацию образовательных программ как следствие быстрого реагирования на конъюнктуру рынка интеллектуального труда; в) формирование потребности к образованию в течение всей жизни; г) свобода выбора траектории обучения и отсутствие тупиковой образовательной ситуации; д) возможность эффективной преемственной связи с предшествующим и последующим образовательным звеном; е) стимулирование значительной дифференциации образования; ж) реальное обеспечение условий для интеграции в мировую научно-образовательную систему.

Последипломное образование активно содействует расширению и углублению социализации обучаемых через освоение новых профессионально-значимых компетенций, что способствует развитию социально-профессиональной мобильности.

Таким образом, *последипломное образование* можно определить как высокомотивированную систематическую учебную деятельность специалиста, направленную на удовлетворение потребности в еще более глубоком изучении своей профессиональной сферы, либо на освоение новой профессиональной деятельности, что подразумевает совершенствование профессиональной компетентности путём овладения новыми профессионально-ориентированными знаниями, навыками, умениями, способностями, а также путём формирования опыта в рефлексивной деятельности.

Названное определение позволяет сформулировать основные приоритеты системы последипломного образования: 1) формирование готовности специалистов к работе в режиме развития, что предполагает непрерывное самообразование и реализацию профессиональной деятельности на творческом, инновационном уровне; 2) формирование ценностных гуманистических ориентаций как в общекультурной, так и в профессиональной сферах; 3) развитие у специалиста рефлексивной культуры, способствующей осмыслению и коррекции своего профессионального опыта, что в своей совокупности представляет собой методологический инструментарий для последующей самостоятельной работы по самосовершенствованию в профессии.

На современном этапе развития общества последипломное образование, являясь структурным сегментом непрерывного образования, характеризуется в первую очередь предоставлением дипломированному специалисту возможности приобретения необходимых ему знаний, навыков, умений, качеств и ценностных ориентаций по мере возникновения потребности в них; что в свою очередь обусловливает предоставление образовательными институтами взрослым слушателям разнообразных форм обучения (варьируемых по параметрам содержания образования, сроков обучения, форм обучения и т.д.), а так же обеспечение средств помощи и поддержки обучения. Сам процесс обучения, организуемый в рамках последипломного образования, отличается усилением субъективации и креативности, достигаемых посредством: а) вовлечения обучаемых в определение основных параметров процесса обучения; б) обеспечения ведущей роли личности обучаемого в процессе своей образовательной деятельности; в) самостоятельности и творчества обучаемого в процессе своего обучения и т.д.

В силу того факта, что серьезным недостатком наших дней является отставание способности дипломированного специалиста адаптироваться к профессиональным изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений, наиболее широкое распространение в последнее время получают различные по своему формату, содержанию и длительности обучения образовательные структуры *повышения квалификации*.

В условиях модернизации российского образования деятельность структур повышения квалификации реализуется согласно следующим принципиальным направлениям: 1) обеспечение преемственности в развитии профессиональной компетентности специалистов во время повышения квалификации в условиях курсового обучения и в межкурсовой период; 2) объединение обширного научного потенциала, наработанного в той или иной области с существующим передовым практическим опытом; 3) реализация концепции повышения квалификации не только по дисциплинам профессиональной специализации, но и по смежным дисциплинам.

Важной образовательной функцией, реализуемой в рамках системы повышения квалификации, является работа с профессиональным качеством специалиста по его развитию, наращиванию или компенсации. Профессиональное качество специалиста представляет собой интегральную характеристику, позволяющую описать сущностное отличие представителя одной профессии от

другой, причём структура названного профессионального качества может быть охарактеризована следующими уровнями: профессиональная компетентность, профессиональная культура и профессиональное мастерство.

Обеспечение развития профессионального качества специалиста в современной системе повышения квалификации предполагает в первую очередь формирование у обучаемых способности осуществлять сложные комплексные виды деятельности на основе освоения вариативных типов опыта. Одним из наиболее актуальных и востребованных в реалиях современной действительности типов опыта является ведение профессиональной деятельности на иностранном языке. Следовательно, обучение английскому языку должно быть выделено как одно из образовательных направлений повышения квалификации, способствующее реализации основной цели - обновлению теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

Организация образовательной деятельности в условиях ФПК требует создания вариативных учебных, учебно-тематических и рабочих планов и программ на основе учёта различия в изначальном уровне квалификации слушателей. Названная вариативность обучения связана с необходимостью обеспечения рационального функционирования многоступенчатой системы повышения квалификации.

Важно отметить, что решение проблемы разработки оптимальной дидактической системы формирования НИК средствами ИЯ в значительной своей мере зависит от андрагогической концепции, согласно которой организован процесс обучения, и в рамках которой выделены дидактико-методические пути, реализующие внутренние механизмы и закономерности развития значимых составляющих названной компетентности. Учет психолого-андрагогических особенностей научных работников как контингента обучаемых, а также мотивов обучения научных работников иностранному языку в условиях последипломного образования должен результироваться в создании благоприятных условий для обеспечения полноты и непрерывности в развитии и саморазвитии личности, диагностики и самодиагностики, ориентации на системно-структурные модели современного специалиста и т.д.

В ходе предпринятого исследования был сделан вывод о том, что разработка названной системы должна опираться на учёт следующих психолого-андрагогических особенностей: 1) высокая мотивация учения, основанная на а) реальной необходимости научных работников осуществлять профессиональную деятельность на английском языке и б) возможности безотлагательно применить приобретённый опыт в своем профессиональном труде; 2) глубокие знания в определённой научной области; наличие сформированной системы профессиональных понятий; а также способность точно, чётко и ясно формулировать мысли, что предполагает высокий уровень сформированной профессиональной и лингвистической культуры в родном языке; в) необходимость и возможность формирования и дальнейшего развития у научных работников как общих, так и специальных способностей, которые представлены взаимо-

НПБ им К.Д Ушинского РАО

09-12130

связаными и взаимозависимыми блоками; г) активное использование потенциалов обучаемости научных работников (с учётом уровня развития вербально-логического и образного видов мышления, логической и механической памяти, опоры на доминирующий канал восприятия информации и т.д.), так как интенсивная умственная деятельность научных работников сохраняет структуру обучаемости динамичной; д) готовность научных работников к самоуправлению своей учебной деятельностью и принятия ответственности за результаты своего учения на себя; формирование «позитивного» индивидуального стиля учения; и т.д.

Принципиальным положением разработки концепции формирования НИК средствами ИЯ является изучение степени и форм востребованности иностранного языка в профессиональной сфере, а также выявление мотивационных рычагов в изучении иностранного языка, так как названные факторы определяют как качественную, так и количественную характеристику содержания обучения научных работников иностранному языку в условиях ФПК. Вследствие чего важным для процесса овладения НИК средствами ИЯ является изучение профессионального поля активности научных работников вообще и их профессиональной сферы общения, в частности.

Дальнейшее использование полученных данных в учебной деятельности способствует тому, что характер образовательного процесса становится до определённой степени профессионально-калькированным, предполагающим включение слушателей в квазипрофессиональную деятельность, осуществляемую в имитационно-моделирующей, игровой или проектной форме. В рамках обучения научных работников важным становится овладение коммуникативными формами, обслуживающими различные виды профессиональной и учебной деятельности, итогом чего является конкретный социально значимый профессиональный продукт. Важно отметить, что в ходе квазипрофессиональной учебной деятельности осваиваются также различные типы корпоративных и социальных отношений, характерных для носителей конкретной профессии и научной специализации.

Во второй главе «Методологические основы формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка» исследованы вопросы, позволяющие обосновать интегративно-дифференцированный подход как наиболее эффективную методологическую основу процесса формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка, выявить механизмы взаимосвязи компонентов названного подхода, его принципы и функции, определить дидактические условия его реализации. Также в рамках настоящей главы раскрыта сущность и определена системно-преемственная иерархическая структура научно-исследовательской компетентности специалистов как интегративной совокупности частных компетенций; выявлены уровни сформированности названных компетенций, которые описываются и определяются совокупностью систематизированных знаний, навыков и умений в области профессиональной, коммуникативной и учебной деятельности.

Известно, что эффективность решения проблемы формирования научно-исследовательской компетентности в условиях последипломного образования зависит от решения целого комплекса образовательных проблем, в частности, проблемы поиска наиболее оптимального *подхода* к построению системы обучения профессионально-ориентированному иностранному языку преподавателей вуза в условиях курсового повышения квалификации.

Предпринятый теоретический анализ существующих концепций и подходов к процессу обучения профессионально-ориентированному иностранному языку позволил сделать вывод о том, что наиболее продуктивными и оптимальными из них являются те, в основе которых лежит принцип интегративности. Отчасти это объясняется тем фактом, что названные концепции базируются на идеях межпредметных связей, комплексности, корреляционных соответствий, целостности, неделимости знания на гносеологическом уровне. Технологически интегративность проявляется в многообразии и комплексности способов обучения.

С другой стороны, выделение структурного и содержательного контента научно-исследовательской компетентности научных работников привело к заключению, что комплексная интегративная сущность названной компетентности может быть адекватным образом учтена в процессе её формирования лишь при условии дифференцированного подхода как к содержательной, так и деятельностной стороне образовательной процедуры. Именно дифференциация, которая базируется на идеях внешнего и внутреннего структурного членения и диссоциации, способна обеспечить оптимальное формирование частных элементов образовательной системы, а также предусмотреть преемственность внутриструктурных связей в иерархически-организованной уровневой системе. Таким образом, при интегративном изучении действительности в центре внимания оказываются комплексные образовательные системы, явления и процессы, сосуществующие в окружающем мире в состоянии взаимопроникновения и взаимовлияния друг на друга, а при дифференцированном изучении образовательных явлений и процессов действительности внимание сосредотачивается на постепенных изменениях, происходящих в конкретных, замкнутых, дифференцированных системах. Следовательно, во внимание принимаются изменения, происходящие как на макро-, так и на микроуровнях.

Исходя из данных фактов, в качестве обобщённой стратегии изучения проблемы формирования научно-исследовательской компетентности, был избран *интегративно-дифференцированный подход*, который способен обеспечить эффективность образовательной деятельности, а также преемственность, комплексность и целостность личностного и профессионального развития слушателя ФПК.

В основу интегративно-дифференцированного подхода положены два принципиальных концепта: интеграция и дифференциация. Каждый из феноменов может рассматриваться как явление или процесс, как состояние, как условие функционального существования и как результат развития деятельности. Результатом интегративно-дифференцированных процессов является приобретение дидактической системой новых качеств, отсутствовавших у неё ранее. Для дидактических условий, определяемых функционированием системы

последипломного образования, таким новым свойством является более высокое качество обучения дипломированных специалистов согласно требованиям современной профессиональной среды.

Сущность интегративно-дифференцированного подхода раскрывается через его формы реализации, рассматриваемые на трёх основных уровнях, и как следствие, предполагающих наличие трех основных блоков их организации: 1) методологического, 2) дидактического и 3) технологического. Данные блоки находятся между собой в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости. В качестве концептуальной основы названной структуры выступают категории интеграции и дифференциации, которые составляют суть представленных блоков.

Методологический блок рассматривает объединение подходов в некое целостное образование, в котором наблюдается единство процессуальных и результирующих сторон, процессов универсализации и гармонизации; где идея моноцентризма, предполагающая наличие единого интегративного целого органически сочетается с идеей полицентризма, предполагающей дифференцированную автономию составных компонентов.

Дидактический блок предполагает интеграцию дисциплин в единый интегративно-дифференцированный блок. Интеграция, определяющая взаимопроникновение знаний, навыков и умений одних дисциплин в другие, служит основой для построения интегративных по содержанию образовательных модулей, учебных программ, которые базируются на идеях внутрипредметного синтеза и вариативности интегративных стратегий развития, однако дифференциация является основным принципом технологии их реализации. Содержание дисциплинарного блока отражает объективную целостность и преемственность системных связей различных уровней моделирования и планирования учебного процесса в системе последипломного образования.

Технологический блок включает в себя интегративные приёмы и методы обучения иностранному языку, которые дифференцированно используются в качестве инструментария формирования иноязычной компетентности. Названные приёмы и методы отличаются многомерной интегративной структурой, которая способствует формированию нового качества в учебной и профессиональной сферах слушателей ФПК. Содержательное наполнение технологического блока ориентирует обучаемых на дифференцированную интеграцию общенаучной и специальной информации в процессе их учебной и профессиональной деятельности, дифференциацию приёмов и методов овладения учебным материалом, что способствует эффективному формированию целостных профессионально-значимых знаний, навыков, умений и способностей специалиста как компонента научно-исследовательской компетентности.

На методологическом уровне *интегративная компонента* описываемого интегративно-дифференцированного подхода представлена структурой, в основу которой положена идея интегративного синтеза отдельных системно-выделенных подходов. Выбор конкретных интегрируемых подходов обусловлен принципом необходимости и достаточности с учётом специфики целей и задач обучения научных работников, а также с учётом логики соотнесения и

эффективной организации компонентов дидактической системы формирования НИК средствами ИЯ в условиях последипломного образования.

Интегративная компонента подхода представлена как стратегия синтеза следующих методологических подходов, выполняющих в процессе формирования НИК преподавателей вуза свою особую роль: а) системный подход; б) деятельностный подход; в) коммуникативный подход; г) социокультурный подход.

На основе принципов перечисленных интегрируемых подходов выделены комплексные принципы, которые отражают систему интегративного формирования НИК специалистов средствами ИЯ. К названным принципам относятся: а) принцип интегративного обучения; б) принцип системной комплексности; в) принцип открытости и дополнительности; г) принцип эвристичности; д) принцип интенсификации обучения; е) принцип оптимизации; ж) принцип перспективности; з) принцип вариативности; и) принцип поликультурности обучения.

Комплексный характер интегративной компоненты подхода, реализуемого в системе последипломного образования, определяется наличием следующих системных элементов данного подхода: 1) *объект* интегративной деятельности, в роли которого выступает слушатель системы последипломного образования, овладевающий определённым новым интегративно-комплексным содержанием обучения, актуальным для профессиональной деятельности самого обучаемого, в процессе чего формируются новые интегративные знания, навыки, умения и способности; 2) интегриративное *содержание обучения,* которое характеризуется интегративным качеством программ учебных дисциплин, образовательных материалов, а также приобретаемых знаний, навыков и умений в рамках того или иного образовательного уровня; 3) *технология* интеграции, которая предполагает комплексное воспроизведение в учебном процессе базовых действий и операций, выполняемых специалистами в ходе научно-исследовательской деятельности и которая располагает комплексами интегративных приёмов и методов работы; 4) интегрированные *средства обучения*, обладающие комплексным характером их использования, которые отобраны согласно целям, задачам и условиям обучения и, которые могут быть охарактеризованы полимодальной спецификой подачи учебных материалов и отработки данных материалов в учебной практике; 5) интегративные *связи*, объединяющие все компоненты подхода как по горизонтали, так и по вертикали в одно системное целое и обеспечивающие многоуровневую и многофункциональную интеграцию образовательной деятельности.

Исходной базой реализации *дифференцированной компоненты* описываемого подхода в последипломном образовании выступают специфика целей послевузовской подготовки и особенности научных работников как особой категории слушателей. Комплексный характер дифференцированного подхода, реализуемого в системе последипломного образования, определяется наличием следующих системных элементов данного подхода: 1) *объект* дифференциации, в роли которого выступает обучаемый или дифференцированная группа обучаемых, овладевающих дифференцированно определённым содер-

жанием обучения согласно выдвинутому образовательному запросу; 2) дифференцированное *содержание обучения*, которое предполагает вариативность программ учебных дисциплин, образовательных материалов, а также приобретаемых знаний, навыков и умений в рамках единого образовательного уровня; 3) *технология* дифференциации как процесс использования вариативных организационных и методических форм и приёмов расчленения и согласования основных элементов образовательного процесса в целях эффективного выполнения поставленной образовательной задачи; 4) дифференцированные *средства обучения*, которые системно-избирательно подобраны согласно целям, задачам и условиям обучения и, которые обеспечивают, в том числе, гармонизацию обучающего процесса за счёт адаптации форм и методов обучения к особенностям слушателей; 5) *результат* дифференциации, который представляет собой продукт специализированной образовательной системы, и который создаётся в ходе дифференцированной образовательной деятельности для решения определённых профессиональных задач в настоящем и будущем; 6) дифференцированные *связи*, объединяющие все компоненты подхода в одно системное целое и обеспечивающие многоуровневую и многофункциональную дифференциацию образовательной деятельности.

Реализация дифференцированного подхода к процессу формирования НИК специалистов средствами ИЯ осуществляется с опорой на следующие принципы обучения: а) учёт профессиональной специфики слушателей ФПК; б) учёт индивидуально-психологических особенностей слушателей ФПК; в) опора на имеющийся профессиональный и познавательный опыт слушателей ФПК; г) использование рефлексивных действий; д) учёт адаптационных процессов.

На технологическом уровне в рамках дифференцированного подхода выделены характеристики, которые позволяют подразделить образовательную деятельность на четыре основные программы дифференциации: *первая программа* строится с учетом уровня обучаемости слушателей, *вторая программа* учитывает социально-личностный фактор и предполагает обучение, ориентированное на такие свойства личности как ее мировоззрение, мотивация учения, сфера желаний и интересов, статус обучаемого в микро- и макроколлективе; *третья программа* дифференциации предполагает учет уровня обученности в иностранном языке, то есть реального уровня знаний, сформированных навыков и умений, которыми обладает отдельный конкретный обучаемый; *четвёртая программа* принимает во внимание характерологические особенности личности. Образовательный курс, реализуемый в системе последипломного образования, предполагает интегративное внедрение всех четырех направлений в практику обучения в определённой последовательности, предполагающей накладывание программ друг на друга. Названная деятельность результируется в создании разноплановых заданий и упражнений, обеспечивающих условия для развития индивидуальных обучающих технологий и директорий.

В общем и целом реализация как интегративной, так и дифференцированной компоненты искомого подхода в образовательном процессе нацелена на оптимальное формирование НИК средствами ИЯ. Достаточный уровень сфор-

мированности названной компетентности способствует эффективной реализации научно-исследовательской деятельности, которая выступает, прежде всего, как содержательное психологическое, технологическое, прагматическое и социально-этическое обеспечение социального прогресса. Примечательно, что в рамках овладения НИК средствами ИЯ происходит формирование не только научного, но и коммуникативного и культурно-образовательного опыта, что в свою очередь предполагает особое структурное членение искомой компетентности.

Вопрос о структурировании научно-исследовательской компетентности как совокупности компетенций занимает особое место в исследовании. Определение структурных компонентов данной компетентности и отношений между ними было выполнено путем дифференциации значимых различий между основными видами и направлениями научно-исследовательской деятельности, которые рассматриваются как переходящие друг в друга конкретные варианты единого общего инварианта.

Принципиальное значение для целей эффективного ведения научно-исследовательской деятельности имеют профессиональные научные знания, навыки и умения. Однако реализация научно-исследовательской деятельности предполагает передачу и приём в большем своём объёме концептуального, деятельностного и сенсорного опыта при помощи средств языка. Названные типы опытов проходят стадии смыслоформулирования для целей коммуникации с использованием единиц того или иного языка. Следовательно, владение языковым кодом является тем ресурсом, инструментом, средством и методом, при помощи которого происходит формирование исследователя и организация его коммуникативных связей с коллегами. Данное положение позволяет рассматривать профессионализм специалиста в научно-исследовательской сфере как феномен, реализуемый речемыслительными механизмами.

Таким образом, формирование научно-исследовательской компетентности непосредственным образом зависит от имеющегося у него коммуникативного опыта в родном языке и сформированного опыта в иностранном языке. Более того, в процессе научно-исследовательской деятельности, реализуемой в условиях единого научно-образовательного пространства, компетентность специалиста, сформированная средствами родного языка, далее обогащается и развивается при помощи средств иностранного языка. Причём, важно отметить, что овладение иностранным языком требует от специалистов целенаправленной, специально организованной и осознанной образовательной работы.

Отметим, что изучение структурно-содержательного поля профессионально-исследовательской деятельности специалистов позволило выделить три наиболее принципиальные компетенции, составляющие единое интегративное целое – научно-исследовательскую компетентность. К числу названных частных компетенций были отнесены: 1) профессиональная научная компетенция; 2) компетенция в научном общении; 3) образовательная компетенция.

Профессиональная научная компетенция характеризует состояние профессиональных научных знаний, а также уровень сформированности профессио-

нальных научных навыков и умений. Названный комплекс отражает готовность специалиста к научно-исследовательской деятельности с точки зрения его профессионального образования и опыта в ведении названной деятельности. Структурно-содержательную сторону данной компетенции составляют: 1) когнитивный компонент; 2) прогностический компонент; и 3) организационный компонент. Владение профессиональной научной компетенцией позволяет научным работникам реализовать следующие значимые функции: а) информационную, б) когнитивную, в) творческую, г) созидательную, д) профессионально-деловую, е) диссимиляционную.

Компетенция в научном общении обладает определёнными характерными только для неё особенностями, которые в свою очередь предопределены спецификой сферы научного общения. Названная сфера характеризуется точным, логичным и однозначным выражением мысли. Принципиальными единицами научного мышления являются научные понятия и термины, а языковое воплощение динамики мышления выражается в суждениях и умозаключениях, следующих одно за другим в строгой логичной последовательности. В рамках компетенции в научном общении выделены три основные структурные части: 1) коммуникативный компонент; 2) интерактивный компонент; и 3) перцептивный компонент. Владение компетенцией в научном общении позволяет научным работникам реализовать следующие функции: а) информационную, б) познавательную, в) коммуникативную, г) воздейственную, д) контактоустанавливающую, е) этическую, ж) социокультурную, з) трансляционную.

Образовательная компетенция нацелена на формирование способностей у научных работников эффективно управлять своей учебной деятельностью, оптимально и компетентно регулируя её качественное содержание и количественный её объём. В условиях последипломного образования названная компетенция призвана сформировать знания, навыки и умения автономного учения. Структурно-содержательное наполнение образовательной компетенции составляют: 1) самоорганизующий компонент; 2) рефлексивный компонент; и 3) корректировочно - регулирующий компонент. Владение образовательной компетенцией в рамках научно-исследовательской компетентности позволяет реализовать следующие функции: а) самоуправление учением, б) учебную, в) рефлексивную, г) инструментальную.

В своём совокупном варианте структурная характеристика научно-исследовательской компетентности выглядит следующим образом.

Таблица №1

Структурная характеристика научно-исследовательской компетентности

Структура	*Подструктура*	*Сегмент*
профессиональная научная компетенция	когнитивный компонент	информационный
		исследовательский
		креативный
	прогностический компонент	диагностический
		проектировочный
		поисковый

	организационный компонент	технологический
		операциональный
		вычислительный
компетенция в научном общении	коммуникативный компонент	языковой
		речевой
		социокультурный
		дискурсивный
		жанровый
		компенсаторный
	интерактивный компонент	морально-волевой саморегуляции
		этико-эстетической саморегуляции
	перцептивный компонент	идентификационный
		интерпретационный
образовательная компетенция	самоорганизующий компонент	целеполагание и планирование самостоятельного учения
		формирование стратегий обучения
	рефлексивный компонент	самоконтролирование
		самооценивание
	корректировочно-регулирующий компонент	корректирование
		регулирование

Структура научно-исследовательской компетентности представляет собой системную и упорядоченную иерархию составляющих её компонентов. Названная структура характеризуется сбалансированными и взаимообусловливающими связями компонентов. Внутренние связи в структуре данной компетентности являются динамичными и обеспечивают её целостность и устойчивость. Внешние связи в структуре научно-исследовательской компетентности образуются вследствие реализации определённых целей, представленных совокупностью задач конкретной исследовательской работы или деятельности.

Целевая направленность научно-исследовательской компетентности состоит в формировании интегративной способности ведения научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в условиях единого профессионального пространства. Ценность формирования представленной способности заключается в том, что названная способность предоставляет научным работникам свободу в выражении внутреннего и внешнего опыта профессионального контекста, обеспечивая их мобильность и востребованность вне государственных границ.

Таким образом, *научно-исследовательская компетентность,* являясь фактором профессионального совершенствования специалиста, понимается как сложное трёхблочное интегративное образование, включающее в себя широкий диапазон компонентов, которые представлены совокупностью систематизированных знаний, навыков и умений в области профессиональной научной, коммуникативной научно-ориентированной и учебной научно-

ориентированной деятельности. При этом обязательной составляющей названной компетентности специалиста является его иноязычная научно-исследовательская компетентность.

В свою очередь *иноязычная научно-исследовательская компетентность* (ИНИК) специалиста это интегративная целостная система специальных компетенций, формируемых средствами иностранного языка, позволяющая научным работникам эффективно осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке. Интегративность компонентов названной системы достигается в процессе как профессионального коммуникативного развития, так и самообразования. Следовательно, иноязычная научно-исследовательская компетентность формируется путем создания языковых системно-целостных связей и отношений в исследовательском контексте деятельности специалиста, через процессы дифференциации, осмысления, анализа и синтеза, сравнения, умозаключения и т.д.; причём реализация данного процесса подчиняется общим закономерностям и частным принципам развития.

С этих позиций осуществление деятельности по формированию НИК средствами ИЯ в системе повышения квалификации представляется в общедидактическом смысле как процесс, регулируемый взаимодействием двух основных начал: учебно-нормативным содержанием обучения и личностно-деятельностным потенциалом самого слушателя. Причём, первый фактор соответствует категории общего, а второй- категории частного. Следовательно, сущность процесса обучения специалиста на курсах ФПК состоит в обеспечении рационального и эффективного взаимодействия общих и частных механизмов учения. И в этом смысле данная образовательная система является интегративно-дифференцированной.

В третьей главе «Научная речь на английском языке как лингвистическая основа формирования научно-исследовательской компетентности специалистов» изучены особенности англоязычной научной речи с позиций функциональной стилистики, теории общения и прагмалингвитики, выделены подлежащие овладению лингвистические концепты дискурсного, композиционно-жанрового, функционально-стилистического и языкового характера, типичные для сферы научно-исследовательской деятельности. В представленной главе рассмотрены следующие важные позиции заявленной проблемы: а) научный дискурс; б) научный текст; в) жанры научной речи; г) основные лингвистические черты языка науки; д) научный словарь; е) грамматика научной речи.

В рамках исследования лингвистических и речевых особенностей профессионального научного общения непосредственный интерес представляет изучение вопросов, связанных с природой, структурой и содержательным наполнением таких коммуникативных явлений как дискурс, композиционно-жанровые особенности, стилистическая специфика и прагмаязык.

Важно отметить, что отличительные черты любого функционального стиля зависят от его социального назначения и той комбинации коммуникативных функций, которая преобладает в акте общения. Научный стиль характерен для

текстов, предназначенных для сообщения точных сведений из какой-либо специальной области, а, следовательно, для отражения и закрепления результатов процесса познания. Стилевые особенности научной речи предопределены необходимостью доходчивого и логического изложения сложного материала. Отсутствие непосредственного контакта или ограниченность контакта с получателем речи (доклад, лекция, статья и т.д.) предполагает значительную традиционность и стереотипность лингвистических средств и ограниченность использования внеязыковых средств.

Таким образом, *научный стиль речи* представляет собой один из функциональных стилей языка, который, реализуя интеллектуально-коммуникативную функцию, обслуживает сферу науки и, который характеризуется такими чертами, как: обобщенность, точность, логичность, однозначность выражения мысли и строгая аргументация положений.

Известно, что в каждом функциональном стиле действуют свои объективные стилеобразующие факторы. К названным факторам научного стиля речи относятся следующие три принципиальных стилеобразующих фактора: объективность, логичность и точность. В свою очередь стилеобразующие факторы описываются через совокупность определённых стилевых характеристик, наиболее важными из которых являются: стандартизованность, систематичность, безличность, обобщенность, однозначность, символизация, понятийность, акцентуация, интеллектуальная экспрессивность и субъектно-оценочная нейтральность.

При выделении речевых жанров научного стиля следует обращать внимание на то, что в любом функционирующем языке существует своя иерархия стилистических систем и подсистем. Каждая низшая подсистема имеет в основе элементы систем более высокого ранга, по-своему комбинирует их и дополняет новыми специфическими элементами.

В рамках настоящего исследования все жанры научной речи разделены на ядерные, периферийные и пограничные. К *ядерным* жанрам отнесены первичные жанры, то есть такие стилевые разновидности научной речи, которые несут в себе первичные, базовые черты стиля. Такими жанрами являются: научная статья, заявка с целью получения гранта на научное исследование и научный отчёт.

Периферийные жанры представляют собой вторичные жанры, то есть такие разновидности научной прозы, которые возникли под влиянием первичного документа, подвергшегося обработке согласно различным коммуникативным целям. Жанрообразующими характеристиками вторичных научных жанров считается изменение задачи, структуры, объема, канала или сложности первичного текста. К названным жанрам отнесены: аннотация, реферат и тезисы доклада.

Пограничные жанры научной речи подразделяются на: 1) жанры, которые объединяют в себе характеристики ядерных и периферийных жанров: лекция, научный диалог и полемика, научный доклад и 2) жанры, которые находятся на отдалённой периферии стиля: деловое научное письмо и научная биография-резюме. К ядерно-пограничным жанрам относятся устно-письменные

жанры, лингво-стилистически отражающие специфику письменных форм речи, однако обладающие особенностями, характерными для устной речи. Зачастую в названных жанрах встречаются иностилевые включения, являющиеся элементами других стилей, например, публицистического, а в некоторых случаях (в частности в научном диалоге и научной полемике) - разговорного и художественного. К периферийно-пограничным жанрам относятся жанры, которые объединяют в себе особенности двух основных стилей: научного и делового.

Полевое размещение жанров презентирует собой некое лингвистическое ранжирование, что является особо ценным для разработки эффективной технологии формирования НИК специалистов средствами ИЯ, так как задаёт определённый алгоритм в овладении искомыми знаниями, навыками и умениями.

Выводы по отбору жанрового минимума для целей обучения иноязычной научной речи в условиях курсов повышения квалификации представлены в нижеследующей таблице.

Таблица №2

Классификация жанров научной речи

№	*Группа жанров*		*Основная характеристика*	*Подстиль научной речи*	*Жанры, подлежащие овладению в условиях обучения на ФПК*
1	Ядерные жанры		образуют ядро стиля, определяют основные характеристики и специфику стиля	собственно- научный	статья
				собственно- научный	заявка с целью получения гранта на научное исследование
				собственно- научный	научный отчёт
2	Периферийные жанры		являются вторичными, находятся на периферии стиля	собственно- научный	тезисы
				научно-информативный	аннотация
				научно-информативный	реферат
3	Пограничные жанры	ядерно-пограничные	по своей коммуникативной значимости тяготеют к ядру стиля, но не репрезентируют стилистические особенности научного языка в чистом виде	научно-информативный	лекция
				научно-информативный	научный диалог и полемика
				собственно- научный	доклад
		периферийно-пограничные	и в коммуникативном, и в языковом плане близки к периферии стиля; связи с ядром стиля значительно ослаблены	научно-деловой	научная биография-резюме
				научно-деловой	деловое научное письмо

Принципиальным для настоящего диссертационного исследования явился тот факт, что полевое расположение жанров позволило определить наиболее логичную последовательность в овладении названными жанрами: от периферийно-пограничных жанров к периферийным, далее – к ядерным, и в последнюю очередь подлежат изучению ядерно-пограничные жанры.

Изучение особенностей жанров научной речи является значимым звеном процесса овладения умениями научной речи. В силу того факта, что каждый жанр подчиняется своим относительно устойчивым правилам и может быть описан через некие стабильные характеристики и категории, формирование иноязычных умений в продуцировании или рецепции текстов того или иного жанра должно осуществляться на основе последовательно и преемственно выстроенного комплекса заданий и упражнений, учитывающего: а) определённую последовательность в овладении жанрами; б) содержательную и структурную специфику конкретного жанра; в) коммуникативные и стилевые особенности изучаемого жанра.

Решая вопросы формирования НИК средствами ИЯ, необходимо помимо определения структурно-содержательной специфики жанров научной речи, выявить и охарактеризовать особенности языка науки, важной отличительной чертой которого является тенденция к нормированию языковых единиц. В описании языка науки логичным образом выделяются два основных взаимодействующих в коммуникации плана: 1) лексико-терминологический; и 2) морфолого-синтаксический, так как ведущими признаками языка науки является терминологичность словарного состава и специфика грамматического оформления. В качестве переменных признаков выступает реализация функций экстралингвистических факторов: логики, эксплицитности, краткости.

Важным для данного исследования является рассмотрение языка научного общения с коммуникативных позиций и выделение его конститутивных признаков, релевантных для процесса овладения иноязычной научной речью в условиях курсового обучения в системе повышения квалификации. Однако здесь же оговорим тот факт, что предметом настоящего исследования является не общий массив научной лексики как таковой, а лишь тот её объём, который ориентирован на сферу науки, изучающей педагогические процессы в высшей школе. Данное решение вызвано тем фактом, что научные работники, являющиеся сотрудниками вузов и специалистами в различных областях научного знания, имеют единую общую сферу интересов – педагогика высшей школы. Таким образом, именно педагогическая терминология может явиться тем лингвистическим базисом, на котором возможно построение технологии, нацеленной на формирование НИК средствами ИЯ.

Исследование той или иной терминологической системы в первую очередь связано с определением границ отражаемой ею комплекса понятий, на основании чего делаются выводы о том, что следует понимать под термином или терминологией соответствующей области знания. Выбранная нами в качестве объекта изучения сфера науки и образования высшей школы представляет собой сложную многоуровневую постоянно развивающую структуру, которая

охватывает такие области знания, как педагогика, методика, психология, социология и т.д.

Известно, что классификация отраслевой терминологии по тому или иному признаку обладает своим, зачастую специфическим характером. Названное обстоятельство наиболее очевидно, если внутри терминологических объединений, образованных на основе универсальных категорий понятий, вычленить тематические группы. Количество названных категорий может варьироваться в зависимости от степени и полноты охвата отраслевой терминологией соответствующей области знания, а также в зависимости от целей и условий обучения, для которого названные типологии вычленяются.

Анализ терминологии избранной сферы позволяет выявить в её общем массиве определённый перечень тематических групп, которые представляют собой некие объединения терминов. Исследование образовательных потребностей слушателей ФПК позволило выделить 6 основных тем и 19 подтем. Представленное членение соответствует логике научно-исследовательской и преподавательской деятельности научных работников, а отобранный лексический материал способен обеспечить названную деятельность на коммуникативно-достаточном уровне. Содержательное наполнение названных групп было выполнено на основе изучения специальных педагогических словарей и словарей науки (Dictionary of Education, 2001; New Dictionary of Science and Engineering, 2000, Encyclopedia of Education, 1999; и т.д.). Качественно-количественный отбор терминологических групп соответствует целям и задачам обучения, реализуемым в избранных условиях.

Важным для разработки оптимальной технологии формирования НИК специалистов средствами ИЯ является овладение терминообразовательными процессами, которые фиксируют в языке появление новых научных идей и направлений исследований, результаты разработки новых концепций, создание новых технологических процессов. Фонд терминообразования вариативен, наиболее интенсивное пополнение терминологического состава языка происходит за счет следующих процессов: аффиксация, словосложение, конверсия слова или термина, заимствования, образование сложных терминологических групп путем добавления уточняющих левых и правых (предложных) определений к исходному термину.

В области грамматики научной речи принципиальным является овладение морфологическими, синтаксическими и пунктуационными особенностями. Для целей овладения научными работниками НИК посредством ИЯ особое значение имеет целенаправленное, последовательное и систематичное формирование у них: а) знаний о морфологических, синтаксических и пунктуационных особенностях научной речи, регулярных и типичных реализаций названных грамматических элементов в устной и письменной речи, и б) устойчивых навыков владения грамматическим оформлением научной речи, адекватно коммуникативному замыслу и коммуникативному намерению научного работника.

В четвёртой главе «Методическая система планирования и реализации процесса формирования научно – исследовательской компетентности

средствами ИЯ у слушателей факультета повышения квалификации» разработаны вопросы методического моделирования, в результате чего создана модель образовательной деятельности, нацеленной на формирование НИК средствами ИЯ, основанная на идее интегративно - дифференцированного баланса между компонентами образовательного процесса, раскрывающая основные характеристики деятельности по овладению научными работниками профессионально-ориентированным ИЯ. Помимо названной проблемы в рамках настоящей главы выявлены типичные и особенные характеристики учебных планов и программ, а также разработана и представлена образовательная технология, нацеленная на формирование ИНИК, на основе коммуникативного потенциала языковых дисциплин и профессиональных потребностей научных работников, которая реализуется через разработку и внедрение вариативных образовательных программ, разнообразных форм и методов учебной деятельности.

Основные исследовательские вопросы, рассмотренные в четвёртой главе следующие: а) моделирование методической деятельности, направленной на формирование НИК средствами ИЯ в условиях краткосрочного обучения на ФПК; б) лингводидактические вопросы организации учебной деятельности, нацеленной на формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов; в) образовательная программа как основа конструирования содержания учебного процесса; г) отбор и организация содержания обучения; д) технология формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности слушателей ФПК; е) опытное обучение.

Многоаспектное перспективное планирование любой образовательной деятельности неразрывно связано с её моделированием. Известно, что в современной образовательной среде моделирование является эффективным методом познания и исследования объекта, а также оптимального конструирования названного объекта, так как благодаря действиям абстракции и идеализации отражает релевантные и сущностные свойства оригинала. Именно этот признак метода моделирования позволяет познать механизмы исследуемой системы и детальнее раскрыть сущность изучаемой системы.

Методическое моделирование образовательной деятельности было выполнено путём реализации прогностических и проективных процедур, в результате чего были выделены следующие принципиальные аспекты модели: структурный, соотносительный, функциональный, существование которых в рамках единой системы опосредовано средовым аспектом.

Структурный аспект модели определяет строение и качественное своеобразие системы, при этом моделирование позволяет рассматривать структурные единицы образовательной модели как самостоятельные и взаимосвязанные части системы, имеющие свое внутреннее строение и выступающие основой для разработки обучающих технологий, нацеленных на формирование научно-исследовательской компетентности слушателей ФПК.

Соотносительный аспект модели процесса обучения, целью которого является формирование способности ведения научно-исследовательской деятельности на иностранном языке, представлен вариативной системой

связей. Известно, что эффективность образовательной модели зависит от сбалансированности внешних и внутренних связей модели, а также от качества информационного её обеспечения. Данное обеспечение реализуется путём хранения, обработки, передачи, представления и использования информации и информационного инструментария, что позволяет установить причинно-следственные, хронологические и пространственные связи.

Функциональный аспект разрабатываемой модели представлен совокупностью закономерностей образования в избранных условиях, причём данные закономерности являются производными как от доминантной образовательной концепции, типичной для современного этапа развития методической науки, так и частной концепции обучения, обоснованной в настоящем исследовании. Описываемые закономерности процесса формирования НИК специалистов средствами ИЯ отражают объективно существующие связи и отношения, конкретизация которых в тех или иных аспектах приводит к выявлению концептуальных направлений, стратегий и тактик в целях реализации вычлененных образовательных целей и задач.

Образовательная среда учебного процесса, нацеленного на формирование НИК специалистов средствами ИЯ, являет собой единство исторически сложившихся внешних факторов развития общества, с одной стороны и педагогических традиций и опыта определённого типа учебного учреждения последипломного образования, с другой стороны. Названные факторы в своей совокупности создают специальным образом организованные дидактико-методические условия с целью подготовки специалиста в сфере науки, способного вести профессиональную деятельность на иностранном языке. Образовательная среда по своей сути представляет собой особым образом организованную инфраструктуру, позволяющую осуществить эффективную учебную деятельность согласно поставленным задачам.

Предложенная модель (См. Схему 1) образовательного процесса, нацеленного на формирование НИК специалистов средствами ИЯ, представляет собой своеобразную программу, пользуясь которой можно определить конкретные задачи, пути и средства развития процесса образовательной деятельности на различных его этапах: этапе диагностики, планирования, реализации, оценивания, рефлексии и коррекции.

Опора на представленную модель позволяет методически корректно разработать программу образовательного процесса. Названная программа является формой фиксации содержания обучения, которое структурируется таким образом, чтобы быть включенным в образовательный процесс наиболее эффективным способом. По своей сути *образовательная программа* является нормативным документом, направляющим деятельность преподавателя и обучаемого и детерминирующим творческую деятельность по созданию учебников и учебных пособий для названного образовательного процесса. Более того, учебные программы служат средством контроля за деятельностью как преподавателя, так и слушателей ФПК.

Создание образовательных программ в избранных образовательных условиях сопряжено с учётом специфики овладения слушателями ФПК иноязыч-

Схема №1. ***Модель формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка***

СТРУКТУРНЫЙ АСПЕКТ

преподаватель	-эксперт; -учитель; -наставник; -коллега; -партнёр; -соавтор дальнейшей программы самообразования	
слушатель ФПК:	- обучаемый; - коллега; -партнёр; -соавтор программы обучения; - разработчик и носитель индивидуальной стратегии обучения	
содержание обучения, нацеленное на формирование НИК средствами ИЯ	план содержания	лингвистический компонет
		психологический компонент
		методологический компонент
	план выражения	проблемно- дисциплинарные блоки
		модули
формы, методы и приёмы обучения, нацеленного на формирование НИК средствами ИЯ	план содержания	формы, методы и приёмы преподавания
		формы, методы и приёмы учения
	план выражения	качественные способы организации
		количественные способы организации
средства и источники обучения, нацеленного на формирование НИК средствами ИЯ	план содержания	традиционные средства обучения
		инновационные средства обучения
	план выражения	дискретные единицы
		информационно-образовательные системы

СООТНОСИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

внешние связи	отражение	
	корреляция	
	соотношение	
внутренние связи	межкомпонентные	координативные
		субординативные
		комплексирующие
	внутрикомпонентные	последовательные
		параллельные
		циклические

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

- опережающий подход к процессу формирования научно-исследовательской компетентности слушателей ФПК;
- приоритет специальности слушателей ФПК в организации образовательного процесса, нацеленного на формирование их научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ;
- целостность профессиональной подготовки, направленной на формирование научно-исследовательской компетентности средствами ИЯ у слушателей ФПК;
- приоритет личности специалиста в выборе и построении своей образовательной траектории по овладению навыками и умениями научно-исследовательского характера.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

стратегический компонент	научно-исследовательский компонент	административный компонент	материально-технический компонент	нормативно-правовой компонент	социальный компонент

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ, ФОРМИРУЕМАЯ СРЕДСТВАМИ ИЯ

ной научно-исследовательской компетентностью. Названный факт предполагает учёт следующих требований к структурно-содержательным компонентам-названной компетентности: а) полнота и репрезентативность; б) конкретность; в) содержательная актуальность материалов и перспективность; г) функциональное соответствие; д) рациональное ограничение.

Важным вопросом при создании образовательной программы является определение единиц структурной организации. Для избранных целей оптимальным является организация учебного материала в макроединицы - *тематические единства*. Названная единица предполагает организацию содержания образовательной программы согласно комплексным тематическим разделам, которые включают в себя как профессионально-ориентированную тематику, выделенную путём исследования профессионального поля научных работников, так и языковой и речевой материал, способный обеспечить овладение названной тематикой в избранных условиях обучения. При создании образовательной программы обучения иностранному языку научных работников была выделена последовательность тематических единств, определен их компонентный и содержательный состав, а также выявлены их уровневые пределы и границы.

Тематические единства были положены также в основу разработки последовательности дисциплин, подлежащих освоению научными работниками в условиях курсового обучения. Организация названных дисциплин осуществлялась в рамках *учебных планов*, которые по своей сути представляют собой документ, определяющий состав учебных предметов, изучаемых в избранных образовательных условиях, системную последовательность названных предметов и их преемственное расположение в рамках отведённого учебного времени.

Построение как образовательной программы, так и учебного плана включало в себя также определение адекватного целям и задачам содержания обучения. В содержание обучения, направленного на формирование ИНИК, были включены следующие компоненты: 1) сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации общения, коммуникативные интенции, социальные роли, определяемые профессиональными потребностями и актуальной деятельностью научных работников; 2) языковой материал: фонетический, лексический, грамматический, типичный для научного стиля речи и отражающий общие закономерности и специфику построения жанров научной речи в рамках вариативных форм научного дискурса; 3) речевой материал, представляющий собой устные и письменные тексты-образцы отобранных жанров научной речи, используемых для целей формирования умений в продуктивной иноязычной речи, а также тексты научной тематики для интенсивного и экстенсивного чтения и аудирования; 4) лингвистические знания о лексико-грамматических особенностях языка науки, знания о специфике научного дискурса, стиле, жанрах и композиции научной речи на английском языке и лингвистических средствах их выражения; 5) культурологические и социокультурные знания, которые включают в себя знания социальных субкультур, связанных с профессиональной сферой научно-педагогических кадров, этически и социально приемлемых форм общения в едином научно-образовательном пространстве, и т.д.; 6) коммуникативные навыки и умения, определяющие владение научным иноязычным словарём в не-

обходимом объёме; грамматическими конструкциями, типичными для научного стиля и т.д.; 7) перцептивные знания, навыки и умения, которые включают в себя владение типичными поведенческими моделями, позволяющими адекватно интерпретировать отношение партнёра по научному общению к предмету общения и собеседнику и т.д.; 8) интерактивные знания, навыки и умения, предполагающие владение вариативными способами демонстрации положительной тональности общения в научной среде, управления эмоциональным состоянием согласно нормативам иноязычного делового научного общения и т.д.; 9) учебные знания, навыки и умения, определяющие владение процедурами целеполагания и планирования самостоятельного учения; оценивания процедуры и качества учебного труда вообще и решения учебной задачи и т.д.; 10) интеллектуальные умения, позволяющие осуществлять лингвистический, этимологический, стилистический и т.д. анализ языковых элементов научной иноязычной речи, их сопоставительный анализ, и являющиеся основой для переноса знаний и навыков.

Известно, что любая дидактико-методическая концепция считается полной лишь тогда, когда она обеспечена технологическими разработками, позволяющими верифицировать эффективность названной концепции. Разработанная в диссертационном исследовании технология обучения, нацеленная на реализацию задач формирования ИНИК, характеризуется следующими особенностями: научностью, системностью, алгоритмичностью, оптимальностью. Содержательную основу названной образовательной технологии составляет научно обоснованная система упражнений, реализуемая наиболее оптимальным образом с опорой на комплекс средств обучения и согласно определенным алгоритмическим образовательным стратегиям.

Представленная система упражнений являет собой иерархически организованную структуру, характеризующуюся логичность, преемственностью и вариативностью. Ниже представим основные комплексы, циклы и серии упражнений, составляющие базисную концепцию технологии формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов в условиях последипломного образования.

Таблица №3.

Система упражнений, направленная на формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности

Подсистема	*Комплекс*	*Серия*	*Цикл*
упражнения, нацеленные на овладение иноязычной компетенцией в научном общении	упражнения, направленные на формирование *коммуникативного компонента*	упражнения языкового блока	лексико- ориентированные
			грамматико- ориентированные
			орфографически - ориентированные
			аналитические языковые
		упражнения речевого блока	в аудировании
			в говорении
			в чтении
			в письме
			аналитические речевые
		упражнения социокультурного блока	рецептивные интерпретационные социокультурно - обусловленные
			продуктивные социокультурно - обуслов-

			ленные
			аналитические социокультурно - обусловленные
		упражнения дискурсивного блока	рецептивные интерпретационные дискурсивно - обусловленные
			продуктивные дискурсивно - обусловленные
			аналитические дискурсивно - обусловленные
		упражнения жанрового блока	по овладению жанрами *устной* научной речи
			по овладению жанрами *письменной* научной речи
			аналитические жанрово-обусловленные
		упражнения компенсаторного блока	по овладению вербальными средствами компенсаторики
			по овладению невербальными средствами компенсаторики
			аналитические компенсаторно - обусловленные
	упражнения, направленные на формирование *интерактивного компонента*	упражнения блока морально-волевой саморегуляции	по овладению средствами положительной тональности научной речи
			по овладению средствами корректирования научного изложения (при изменении ситуации общения)
		упражнения блока этико-эстетической саморегуляции	по овладению средствами коммуникативно - поддерживающего стиля научного общения
			по овладению средствами образной и выразительной научной речи
	упражнения, направленные на формирование *перцептивного компонента*	упражнения идентификационного блока	по овладению средствами толерантного восприятия научной речи
			по овладению средствами эмпатического сопереживания
		упражнения интерпретационного блока	по овладению средствами распознавания процессов «понимания-непонимания» в условиях научного общения
			по овладению средствами выявления отношения партнёра по научному общению к предмету общения и собеседнику
упражнения, нацеленные на овладение образовательной компетенцией	упражнения, направленные на формирование *самоорганизующего компонента*	упражнения блока целеполагания и планирования самостоятельного учения	по овладению алгоритмами анализа учебных потребностей в овладении научной речью
			по овладению алгоритмами оценивания и выбора средств самостоятельного учения
		упражнения блока формирования стратегий обучения	по овладению когнитивными стратегиями обучения
			по овладению метакогнитивными стратегиями обучения
	упражнения, направленные на формирование	упражнения блока самоконтролирования	по овладению приёмами самостоятельного выделения объектов контроля
			по овладению приёмами использования вариативных процедур самоконтроля

	рефлексивного компонента	упражнения блока самооценивания	по овладению приёмами самооценивания
			по овладению приёмами регистрации учебной динамики
	упражнения, направленные на формирование *корректировочно-регулирующего компонента*	упражнения корректировочного блока	по овладению приёмами самокоррекции
			по овладению приёмами поддержки достигнутого результата
		упражнения регулирующего блока	по овладению процедурами регулирования самостоятельной учебной деятельности
			по овладению процедурами составления банка индивидуальных ресурсных материалов

Следует особо подчеркнуть тот факт, что помимо обозначенных типов, видов и групп упражнений в целях формирования интерактивного и перцептивного компонентов иноязычной компетенции в научном общении, а также совершенствования её коммуникативного компонента, в создаваемые комплексы упражнений были введены как *традиционные профессионально-ориентированные методы:* ролевые игры; драматизации; диспуты; анализ профессиональных инцидентов; *так и разработанные авторские методы:* профессионально-ориентированные этюды; кросс-культурные комментарии профессионально-ориентированных ситуаций; виртуальное решение профессионально-ориентированных задач; дискурсное наблюдение; профессионально-ориентированые тренинги.

Говоря о разрабатываемой системе обучения иностранным языкам в условиях курсов повышения квалификации, следует подчеркнуть то обстоятельство, что названная деятельность осуществляется на основе интегративно-дифференцированного подхода. Сказанное предопределило тот факт, что дифференциальные различия обучаемых были адекватным образом учтены при разработке системы упражнений, тем самым дополнительно были найдены оптимальные технологические решения, которые позволили различным обучаемым достичь наилучшей результативности своих образовательных действий.

Специфика дифференцированных групп учитывалась в: а) создании избыточного количества упражнений, что позволяет осуществить индивидуальный выбор согласно персональным критериям; б) разработке разнообразных вариантов однотипных упражнений (с различными видами опор, с развернутой или редуцированной последовательностью действий, с содержательными изменениями), которые предоставляют возможность обучаемому самому выбрать способ действий по выполнению заданий в соответствии с индивидуальным стилем деятельности; в) в создании упражнений, учитывающих предпочтительные когнитивные стратегии обучаемых и т.д.

Описанная выше система упражнений, нацеленная на формирование ИНИК в условиях последипломного образования, представляет собой постепенно усложняющуюся системно организованную последовательность взаимозависимых компонентов, совокупность которых являет собой структурированную алгоритмическую схему, выстроенную согласно этапам формирования ИНИК. Важно отметить, что внутри данной схемы допускается вариативность операций, что, однако, не нарушает позиционно-динамическую последовательность

компонентов, соответствующих этапам формирования иноязычных навыков и умений.

Следует подчеркнуть, что принципиальным качеством разработанной системы упражнений является её целостность, которая обеспечивается свойствами интегративно-дифференцированного объединения выше обозначенных компонентов. Названное объединение обеспечивает, с одной стороны, новое интегративное качество системы, а с другой стороны, направлено на сохранение определённой автономии её структурных частей и элементов, которые продолжают являться носителями своей специфики.

Теоретические положения разработанной авторской концепции были апробированы в рамках экспериментально-опытного обучения, которое было организовано в течение 10 лет с 1997 по 2007 г. Базой названного экспериментально-опытного обучения послужила кафедра интенсивного обучения иностранным языкам факультета повышения квалификации Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена.

Деятельность по верификации основных положений разрабатываемой концепции, их корректировке, доработке, и непосредственно по организации опытного обучения была организована в рамках следующих этапов:

1 этап (1997-2000 г.г.): проверка отдельных положений разрабатываемой концепции формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка;

2 этап (2000-2003 г.г.): проверка эффективности разрабатываемой технологии обучения в рамках отдельных образовательных дисциплин, преподаваемых на ФПК;

3 этап (2004-2007 г.г.): экспериментально-опытное обучение, направленное на формирование научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка, и реализуемое в преемственном комплексе образовательных дисциплин, преподаваемых на ФПК.

В течение всего обозначенного периода в разведывательных экспериментах и экпериментально-опытном обучении приняло участие более 600 слушателей, проходивших повышение квалификации при кафедре интенсивного обучения иностранным языкам. Контингент слушателей был представлен профессорско-преподавательским составом РГПУ им. А.И.Герцена и других высших учебных заведений г. Санкт-Петербурга. Доминантный возрастной диапазон слушателей - 25-60 лет.

Разработка концепции формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами ИЯ позволила сформулировать рабочую гипотезу (см. Введение), подлежащую проверке в ходе экспериментально-опытного обучения. В силу того факта, что цели и задачи названного обучения определяются условиями гипотезы, то направляющей исследовательской стратегией экспериментально-опытного обучения являлась верификация достоверности как отдельных положений выдвигаемой гипотезы исследования, так и их совокупности.

Деятельность, реализуемую в рамках первых двух этапов, можно охарактеризовать как *предэкспериментальную*. В ходе названной деятельности была

сформулирована гипотеза, цели и задачи экспериментально-опытного обучения, а также обоснованы его структура, определены объекты исследования, выделены качественные и количественные критерии оценивания. Предэкспериментальная деятельность включала в себя также проведение разведывательного эксперимента и анализ его результатов.

Содержанием третьего этапа явилась *непосредственно экспериментально-опытная деятельность*. Она предполагала организацию, проведение, описание и интерпретацию результатов экспериментально-опытного обучения, которое нацелено на решение практических проблем обучения.

Технология формирования ИНИК профессорско-преподавательского состава вуза средствами ИЯ была апробирована в ходе автономного полугодового (дневное отделение ФПК) и годового (вечернее отделение) курса обучения, соответствующих овладению материалом одного образовательного уровня. Общая сетка часов составила - 372 часа на каждом образовательном уровне. Курс обучения включал в себя следующие профессионально-ориентированные дисциплины: «Практика в устной профессионально-ориентированной речи», «Практика в письменной профессионально-ориентированной речи», «Практический курс грамматики», «Аудирование профессионально-ориентированных текстов», «Курс профессионально-ориентированной лексики», «Лабораторный практикум», «Лекция на английском языке».

Для проведения экспериментально-опытного обучения группы слушателей были условно поделены на две части: 12 экспериментальных групп (ЭГ) и 6 контрольных групп (КГ). Таким образом, в течение трех лет ежегодно обучение проходило 4 экспериментальных группы и 2 контрольных группы.

В соответствии с разработанной программой КПК обучение в КГ проводилось по существующим традиционным пособиям, целью которых является обучение иноязычной научной речи (авторов: И.Ф. Ухвановой, О.И. Моисеенко, Е.П. Смыковской; Я.Б. Крупаткиной; Т.Н. Михельсон, Н.В. Успенской; А.Л. Пумпянского; Л.Н.Смирновой). Обучение в ЭГ проводилось по учебным пособиям:

1. *Комарова Ю.А., Якимчук О.С.* Communicative Grammar in Everyday Life: Пособие по обучению коммуникативной грамматике слушателей краткосрочных курсов английского языка - С-Петербург, 2003. -108 с. (электронный ресурс)
2. *Комарова Ю.А., Рыбина Т.Н.* English for Scientific Purposes: Пособие по обучению научной речи слушателей факультета повышения квалификации. - С-Петербург: Белл, 2004. - 119 с.
3. *Комарова Ю.А., Смит Т.В.* University in Focus: Учебное пособие для аспирантов и слушателей ФПК. – С-Петербург: Кира, 2007. - 110с.
4. *Комарова Ю.А. и др.* University Life at Herzen: Курс английского языка для аспирантов и слушателей факультета повышения квалификации. - С-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. -204 с.

Работа по организации процесса экспериментально-опытного обучения была реализована в рамках трёх последовательных этапов: а) подготовительно-организационная работа; б) непосредственно образовательная деятельность, направленная на формирование ИНИК; в) обработка и интерпретация полученных результатов.

Первый из названных этапов решал следующие задачи экспериментально-исследовательской деятельности: определение последовательности обучения; выявление критериев оценивания; комплектование групп испытуемых; проведение констатирующего среза.

В рамках второго этапа было предпринято экспериментально-опытное обучение, в ходе которого были проведены промежуточный и итоговый срезы. Ответы испытуемых были соответствующим образом зафиксированы.

Содержанием третьего этапа было оценивание и математико-статистическая обработка полученных экспериментальных данных. Названная обработка была выполнена при помощи квалитативных характеристик, разработанных Ю.К.Черновой. (Ю.К.Чернова, 1998) Общий результат выполнения заданий определялся согласно формуле:

$$R=\sum_{e=1}^{4} \delta e\ Ke$$

В зависимости от степени владения перечисленными знаниями, навыками и умениями были выделены три уровня сформированности ИНИК: высокий (0,76-1,0 баллов), средний (0,46-0,75 баллов) и низкий (0-0,45 баллов).

Низкий уровень (0-0,45 баллов) характеризуется владением ограниченными языковыми и социокультурными профессионально-ориентированными знаниями; низким уровнем понимания содержания и извлечения профессионально-значимой информации при чтении и аудировании аутентичных текстов вариативных жанров научной речи; нарушением правил стилистики научной речи при монологическом и диалогическом высказываниях; некорректным лексико-грамматическим и терминологическим оформлением устного и письменного высказывания; лимитированными интерактивными и перцептивными умениями, в незначительной степени сформированными учебными умениями по самостоятельному овладению ИЯ; низким уровнем готовности к ведению профессиональной деятельности на ИЯ.

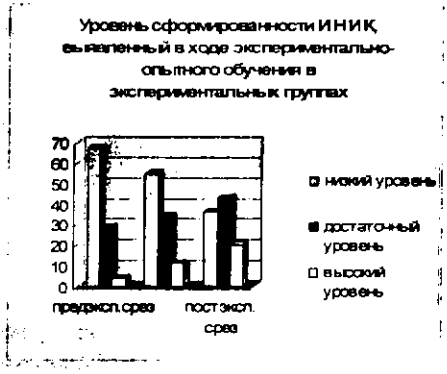
Средний уровень (0,46-0,75 баллов) подразумевает владение достаточным объемом знаний лексическо-терминологических единиц и грамматических конструкций, типичных для сферы научного общения; понимание содержания и извлечения профессионально-значимой информации из прочитанного или прослушанного текста того или иного жанра научной речи (с небольшими искажениями); способностью продуцировать тексты вариативных жанров научной речи в устной и письменной форме; способностью пользоваться знаниями, навыками и умениями в ситуациях, аналогичных учебным; достаточными интерактивными и перцептивными умениями, удовлетворительной степенью сформированных учебных умений по самостоятельному овладению ИЯ; минимально достаточным уровнем готовности к ведению профессиональной деятельности на английском языке.

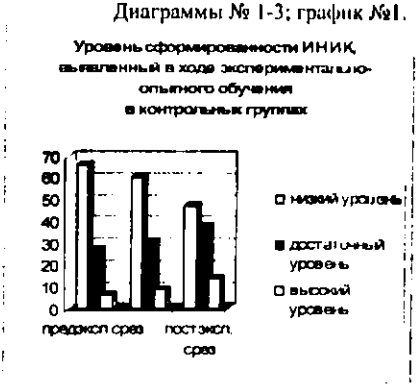
Высокий уровень (0,76-1,0 баллов) характеризуется хорошо развитой способностью применять языковые, социокультурные и профессиональные знания в процессе рецепции и продукции текстов вариативных жанров научной речи в устной и письменной форме как на уровне подготовленного, так и неподготовленного высказывания; стремлением совершенствовать названные умения; хо-

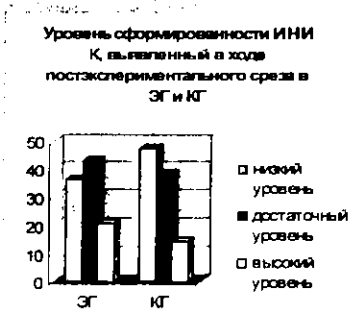
рошо развитыми интерактивными и перцептивными умениями, высокой степенью сформированности учебных умений по самостоятельному овладению ИЯ; а также нормативно достаточным уровнем готовности к ведению профессиональной деятельности на иностранном языке.

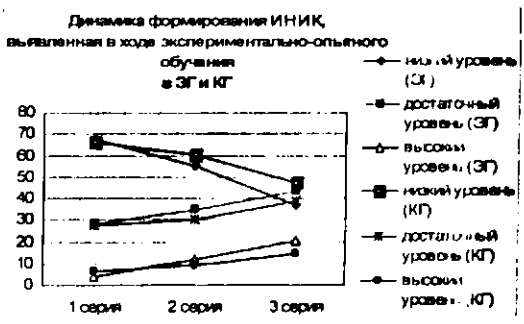
Констатирующий срез, предваряющий экспериментально-опытное обучение, зафиксировал в большинстве случаев низкий уровень сформированности ИНИК в контрольных и экспериментальных группах. Экспериментальное обучение завершилось итоговым срезом, задания к которому соответствовали заданиям констатирующего и промежуточного среза; оценка результатов производилась по тем же критериям, что и в промежуточном и констатирующем срезе. Данные об уровне сформированности ИНИК представлены в нижеследующих диаграммах и графике.

Диаграммы № 1-3; график №1.









Представленные выше данные позволяют судить о том, что количественный рост показателей сформированности ИНИК у обучаемых ЭГ по результатам итоговых срезов превышает данные показатели КГ на 21,8 %.

Проследив за изменением уровня сформированности ИНИК в группах обучаемых на протяжении экспериментально-опытного обучения и в постэкспериментальный период, мы констатировали постепенное увеличение качественных и количественных показателей сформированности названной компетентности, что свидетельствует об эффективности разработанной технологии обучения.

Таким образом, основные теоретические и практические положения образовательной деятельности, нацеленной на формирование НИК средствами иностранного языка, сформулированные на основе данных психологических, психолингвистических и методических исследований, нашли подтверждение в ходе экспериментально-опытного обучения.

ВЫВОДЫ

На современном этапе развития общества последипломное образование, как деятельностная разновидность образовательных систем, призвана по-новому осмыслить себя в окружающем мире: свое место, роль, позицию и содержание. Его дальнейшее эффективное развитие зависит от поиска и внедрения новых решений, способных оптимизировать весь образовательный процесс, нацеленный на совершенствование как единой интегративной профессиональной компетентности специалистов, так и частных компетенций, являющихся её составными компонентами. К категории наиболее важных частных компетенций относится научно-исследовательская компетентность специалистов.

В рамках настоящей работы изучение структурно-содержательного поля профессионально-исследовательской деятельности позволило выделить три наиболее принципиальные компетенции, составляющие единое интегративное целое – научно-исследовательскую компетентность. К числу названных частных компетенций были отнесены: профессиональная научная компетенция; компетенция в научном общении; образовательная компетенция.

Критерии сформированности научно-исследовательской компетентности представлены совокупностью специальных знаний, навыков, умений, организованных в следующие блоки: исследовательский, коммуникативный, интерактивный, перцептивный, самоорганизующий, рефлексивный и коррекционно-регулирующий. Каждый из предложенных критериев раскрывается в совокупности показателей. На основе выделенных критериев определяются уровни сформированности научно-исследовательской компетентности: низкий (владение основами), достаточный (нормативное, минимально-достаточное владение), высокий (продвинутое владение).

В качестве методологической стратегии формирования НИК средствами ИЯ выступает интегративно-дифференцированный подход, который способен обеспечить эффективность образовательной деятельности по овладению профессионально-ориентированным иностранным языком специалистов, а также преемственность, комплексность и целостность личностного и профессионального развития слушателя ФПК.

На основе теоретических выводов в рамках предпринятого исследования разработана и апробирована технология формирования НИК средствами ИЯ. В ходе экспериментально-опытного обучения названная технология доказала свою эффективность, что позволяет утверждать, что применение предлагаемой технологии в условиях последипломного образования позволяет оптимальным образом сформировать у научных работников ИНИК, необходимую и достаточную для решения профессионально-ориентированных задач средствами иностранного языка.

В общем и целом следует констатировать, что предпринятое исследование позволило обосновать *целостную концептуальную систему* формирования НИК специалистов средствами ИЯ в условиях последипломного образования и доказать, что она представляет собой самостоятельную подсистему в системе языкового последипломного образования. Разработанная система формирования НИК специалистов средствами ИЯ основывается на педагогических, психологических, методических закономерностях, и детерминируется особым содержанием, методами, организацией образовательного процесса и функционированием образовательной среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в представленной исследовательской работе результаты позволили признать изучение проблемы формирования НИК специалистов средствами ИЯ перспективным направлением в теории и практике обучения иностранным языкам, требующим дальнейшего развития.

Перспективы совершенствования и развития системы формирования НИК средствами ИЯ в условиях последипломного образования вариативны и многообразны. Полагаем, их можно сгруппировать в рамках следующих основных направлений:

- *методологическое* изучение проблемы, предполагающее дальнейшее развитие концепции формирования НИК средствами ИЯ в контексте международной научно-образовательной интеграции; проведение теоретических изысканий в целях выявления и обоснования наиболее оптимальных и эффективных подходов к процессу формирования НИК средствами ИЯ, разработка альтернативных концепций и теорий формирования НИК специалистов в условиях последипломного образования;
- *методическое* изучение проблемы, включающее в себя создание новых моделей процесса формирования НИК средствами ИЯ на основе представленных в настоящем исследовании теоретических выводов; проектирование деятельности по формированию НИК средствами ИЯ в иных образовательных условиях;
- *технологическое* изучение проблемы, предусматривающее прогнозирование и разработку образовательных стратегий в рамках выявленных в работе концептуальных технологических направлений; обоснование и создание инновационных УМК и отдельных учебных пособий для научных работников, построенных с учетом представленных в исследовании выводов и рекомендаций.

Таким образом, перспективы развития системы формирования НИК специалистов средствами ИЯ заключаются в значительной активизации и расширении как теоретико-методологических, так и прикладных исследований в этой области.

Основные положения диссертации отражены в 108 публикациях, наиболее значимые из которых следующие:

Публикации в изданиях,
включенных в реестр ВАК РФ по отрасли наук «Педагогика»:

1. ***Комарова Ю.А.*** **Структурно-содержательное описание научного дискурса с позиций лингво-когнитивного подхода.// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - №1, 2006. - С. 32-44 (0,6 п.л.)**
2. ***Комарова Ю.А.*** **Дифференциальные признаки научного англоязычного текста // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - №1, 2006.- С. 44-52 (0,6 п.л.).**
3. ***Комарова Ю.А.*** **Многоуровневый интегративный подход к процессу обучения иностранным языкам слушателей курсов повышения квалификации.// Вестник Поморского университета./ Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки».- Архангельск: Изд-во Поморского университета, 2006. - С. 104-109 (0,4 п.л.).**
4. ***Комарова Ю.А.*** **Иноязычный научный текст как объект структурно-коммуникативного изучения.// Вестник молодых учёных, №2. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 32-37 (0,4 п.л.).**
5. ***Комарова Ю.А.*** **О принципах интегративного формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности в условиях ФПК.// Вестник Российского государственного университета им. И.Канта. Вып. 4.: Серия «Педагогические и Психологические науки». - Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2007. - С. 77-83 (0,4 п.л.).**
6. ***Комарова Ю.А.*** **Психолого - педагогические аспекты проблемы использования дифференцированного подхода к процессу обучения иностранным языкам в условиях последипломного образования// Научные проблемы гуманитарных исследований: Научно-теор. журнал. Выпуск 4 (11) - Пятигорск: Изд- во института региональных проблем российской государственности на Северном Кавказе, 2008, июнь. - С. 35-41 (0,4 п.л.).**
7. ***Комарова Ю.А.*** **Структурно-содержательные характеристики методического моделирования процесса формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов// Известия Волгоградского государственного педагогического университета: Научный журнал. Серия «Педагогические науки». Выпуск 6 (30). - Волгоград: Изд-во ВГПУ, 2008, июнь.- С. 70-73 (0,3 п.л.).**
8. ***Комарова Ю.А.*** **Образовательная программа как средство конструирования содержания обучения: дидактико-методическое рассмотрение процесса овладения специалистами иноязычной научно-исследовательской компетентностью// Сибирский педагогический журнал: Научно-практическое издание. - №10. –Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2008, сентябрь. – С. 107-115 (0,8 п.л.).**
9. ***Комарова Ю.А.*** **Научно - исследовательская компетентность специалистов: функционально-содержательное описание// Известия РГПУ им. А.И. Герцена// Серия «Психолого-педагогические науки». – СПб, Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008, октябрь. - С. 69-77(1,0 п.л.)**

Публикации в изданиях,
включенных в реестр ВАК РФ по отрасли наук «Филология»:

10. *Комарова Ю.А.* Объективность как важный стилеобразующий фактор научной речи на английском языке// Вестник Челябинского государственного университета: Научный журнал/ Серия «Филология и Искусствоведение». - Выпуск 21. - Челябинск: Изд-во ЧГУ, 2008, июнь. - С. 85-90 (0,4 п.л.).
11. *Комарова Ю.А.* Моделирование процесса формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов в условиях последипломного образования// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина: Научный журнал/ Серия «Филология». - Выпуск 2 (13).- Изд-во Ленинградского государственного университета, 2008, сентябрь.- С. 103-128 (1,6 п.л.).

Монографии, главы в коллективных монографиях:

12. *Комарова Ю.А., Жегин А.Ю., Каспин И.В.* Методическая система формирования предметных знаний по иностранному языку на основе коммуникативного подхода // Подготовка специалиста в области образования: технологии образования: Коллективная монография. - СПб: Изд-во РГПУ, 1997. - С. 67-77 (0,7/0,4 п.л.).
13. *Комарова Ю.А., Горбунова И.Б.* Проблемы учебно-методического обеспечения многоуровневой подготовки специалистов.// Подготовка специалиста в области образования. Бакалавр. Специалист. Магистр: Коллективная монография. – СПб: Изд-во РГПУ, 1998. - С. 73-83 (0,6/0,3 п.л.).
14. *Колкова М.К., Комарова Ю.А.* Основные итоги развития методики преподавания иностранных языков в XX в // Основные итоги становления предметных методик в XX веке и перспективы их развития: Коллективная монография – СПб: Культинформ-Пресс, 2002. - С. 101-117 (1,0/0,5 п.л.).
15. *Комарова Ю.А.* Научная речь на английском языке: Лингводидактическое описание: Монография – СПб: Стратегия будущего, 2007. - 140 с. (8,8 п.л.)
16. *Комарова Ю.А.* Основы формирования научно-исследовательской компетентности специалистов средствами иностранного языка: Монография.- СПб: Стратегия будущего, 2008, январь.- 163 с. (10,8 п.л.)

Учебные пособия, учебно-методические материалы:

17. *Комарова Ю.А., Рыбина Т.Н.* English for Scientific Purposes: Пособие по обучению научной речи слушателей факультета повышения квалификации. – СПб.: Белл, 2004. -119 с. (7,4/3,7 п.л.)
18. *Комарова Ю.А., Мельникова Д.С.* Culture and Arts: Пособие по формированию социокультурной компетенции студентов и аспирантов художественно-графических специальностей. – СПб.: Генезис, 2004. - 214 с. (13,4/6,7 п.л.)
19. *Комарова Ю.А., Смит Т.В.* University in Focus: Учебное пособие для аспирантов и слушателей ФПК. - СПб: Кира, 2008, март. – 110 с. (6,9/3,4 п.л.)
20. *Комарова Ю.А. и др.* University Life at Herzen: Курс английского языка для аспирантов и слушателей факультета повышения квалификации. - С-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008, октябрь. – 204 с. (12,8/1,2 п.л.)

Статьи в журналах, научных сборниках:

21. *Комарова Ю.А.* Из истории дифференцированного обучения иностранным языкам// Обучение иностранным языкам в школе и вузе: Сборник статей. - СПб: Оракул, 1999. - С. 79-89 (0,7 п.л.).
22. *Комарова Ю.А., Курвякова О.В.* Разработка эффективного курса обучения научных работников деловой письменной речи на английском языке.// Современные проблемы межкультурной коммуникации: Сборник статей. - СПб: Изд-во СПб ГУКИ, 2005. - С. 258-264 (0,4 п.л.).
23. *Комарова Ю.А.* Место самостоятельной работы обучаемых в овладении иностранным языком// Лингвистика и методика обучения иностранным языкам: Сборник научных трудов. Выпуск 2. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. - С. 59-64 (0,4 п.л.).
24. *Комарова Ю.А.* Основы ускоренного обучения иностранным языкам слушателей ФПК. // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам: Сборник научных трудов. Выпуск 2. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. - С. 178-186 (0,6 п.л.).
25. *Комарова Ю.А.* Интенсификация процесса обучения взрослых слушателей иностранному языку.// Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: Сборник статей. - Пенза: Изд-во Пензенского Дома знаний, 2005. - С. 216-219 (0,3 п.л.).
26. *Комарова Ю.А.* Проектирование курса обучения иноязычной научной речи для слушателей курсов повышения квалификации// Лингводидактические проблемы обучения иностранным

языкам в школе и вузе: Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 4. - Белгород: Изд-во БГУ, 2005. - С. 81-87 (0,4 п.л.).

27. *Комарова Ю.А.* Интенсификация процесса обучения слушателей ФПК иностранному языку.// Актуальные вопросы методики преподавания английского языка: Сборник научных статей. - Чебоксары: Изд-во ЧГПУ, 2006. - С. 100-104 (0,3 п.л.).
28. *Комарова Ю.А.* Синтаксические особенности научных текстов на английском языке.// Проблемы современной филологии и лингводидактики: Сборник научных трудов. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006 . - С. 45-50 (0,4 п.л.).
29. *Комарова Ю.А.* Общая лингвистическая характеристика языка науки. // Проблемы современной филологии и лингводидактики: Сборник научных трудов. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. - С. 50-56 (0,4 п.л.).
30. *Комарова Ю.А.* К проблеме организации краткосрочного повышения квалификации преподавателей вуза.// Философия отечественного образования: история и современность: Сборник статей. - Пенза: Изд-во МНИЦ, 2007. - С. 130-133 (0,3 п.л.).
31. *Комарова Ю.А.* Интегративный подход к процессу обучения иностранным языкам.// Альманах современной науки и образования. Теория и методика преподавания языка и науки: сравнительно историческое изучение и современные подходы в 3-х частях. Часть 3. - Тамбов: Грамота, 2007. - С. 71-74.
32. *Комарова Ю.А.* Системный подход к процессу формирования научно-исследовательской иноязычной компетентности в условиях последипломного образования.// Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: Сборник статей. - Пенза, Изд-во МНИЦ ПГСХА, 2007. - С. 124-126 (0,2 п.л.).
33. *Комарова Ю.А.* Базисные принципы эффективного обучения иностранным языкам на краткосрочных курсах повышения квалификации// Высшее гуманитарное образование 21 века: Проблемы и перспективы: Сборник статей. - Самара: Изд-во СГПУ, 2007. - С. 167-170 (0,2 п.л.).
34. *Комарова Ю.А.* Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку в системе последипломного образования.// Научно-методическое обеспечение преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах в свете теории и практики межкультурной коммуникации. Выпуск 3. - Майкоп, Изд-во АГУ, 2007. - С. 26-30 (0,3 п.л.).
35. *Комарова Ю.А.* Интегративный подход как методологическая основа обучения иностранным языкам в системе последипломного образования// Научный Вестник ВСАГУ/ Серия «Современные лингвистические и методико - дидактические исследования» - 7 выпуск. - Воронеж: Изд-во ВСАГУ, 2007. - С. 97-105 (0,5 п.л.).
36. *Комарова Ю.А., Смит Т.В.* Особенности обучения научных работников иностранному языку в условиях курсов повышения квалификации// Лингвистика. Обучение. Культура: Сборник статей. Выпуск 1. - Архангельск: Изд-во ПГУ, 2007. - С. 213-223 (0,7 п.л.).
37. *Комарова Ю.А.* Лингво-когнитивное рассмотрение проблемы научного дискурса.// Вопросы языковедения в синхронии и диахронии: Сборник научных статей. - Пермь: Прикамский социальный институт, 2007. - С. 38-46 (0,5 п.л.).
38. *Комарова Ю.А.* К вопросу об особенностях англоязычной терминологии// Языки профессиональной коммуникации: Сборник статей участников III международной научной конференции в 2-х томах. - Челябинск: Энциклопедия, 2007. - С. 141-144 (0,3 п.л.).
39. *Комарова Ю.А.* Специфика использования интегративно-дифференцированного подхода к процессу обучения иностранным языкам в системе последипломного образования// Научный Вестник ВСАГУ/ Серия «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования»- 8 выпуск. - Воронеж: Изд-во ВСАГУ, 2007. - С. 95-104 (0,6 п.л.).
40. *Комарова Ю.А.* Психолого - андрагогические особенности процесса обучения научных работников на курсах повышения квалификации/ Проблемы современной филологии и лингводидактики: Сборник научных трудов. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008, март. - С.104-111 (0,5 п.л.).
41. *Комарова Ю.А.* Интегративный подход как методологическая система обучения иностранным языкам в условиях последипломного образования./ Проблемы современной филологии и лин-

гводидактики: Сборник научных трудов. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008, март. - С.189-196 (0,4 п.л.).

42. *Комарова Ю.А.* Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку научных работников в условиях повышения квалификации/ Вопросы языковедения лингводидактики и межкультурной коммуникации: Сборник научных трудов. - Пермь: Изд-во Прикамского социального института, 2008, март. - С.111-119 (0,6 п.л.).
43. *Комарова Ю.А.* Обучение взрослых слушателей иностранным языкам с учётом специфики вариативных программ дифференциации/ Вопросы языковедения лингводидактики и межкультурной коммуникации: Сборник научных трудов. - Пермь: Изд-во Прикамского социального института, 2008, март. - С. 119-130 (0,8 п.л.).
44. *Комарова Ю.А.* К проблеме формирования иноязычной научно - исследовательской компетентности в системе вузовского и последипломного образования// Научно-методическое обеспечение преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах в свете теории и практики межкультурной коммуникации/ Вып. 4. - Майкоп, Изд-во АГУ, 2008, апрель. - С. 38-42 (0,6 п.л.).

Публикации материалов в сборниках научных конференций

45. *Komarova Y.A.* Teaching American Studies to Adult Learners in an Intensive English Course. // Integrating American Studies into the English Language Curriculum. International Conference - St.Petersburg, 1999. - P. 36-41 (0,4 п.л.).
46. *Komarova Y.A.* About the Conception of Intensive English Course for Scientists. // Modern Perspectives in Foreign Language Teaching: Theses of International Conference. - St.Petersburg, 1999 . - P. 83-85 (0,2 п.л.).
47. *Комарова Ю.А.* О принципах обучения в интенсивном курсе иностранного языка для научных работников// Герценовские Чтения - иностранные языки: Материалы всерос. конференции. - СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. - С. 77-78 (0,1 п.л.).
48. *Komarova Y.A.* About Non-Verbal Factor in Teaching Oral English language to Adult Learners// Modern Concepts of University Education - St.Petersburg: Herzen University Publishing House, 2004. - P. 108-111 (0,3 п.л.).
49. *Комарова Ю.А.* Понятие научного дискурса в современной лингвистической науке// Коммуникативная лингвистика: вчера, сегодня, завтра: Сборник материалов международной научн. конференции 13-14 июня 2005 года. - Армавир: АЛУ, 2005 - С. 202-207 (0,4 п.л.).
50. *Комарова Ю.А.* Самоконтроль и самооценка в процессе обучения иностранному языку на курсах повышения квалификации // Современные концепции университетского образования: Материалы VIII Российско-Американской научно-практической конференции 2005 г. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. - С. 322-323 (0,1 п.л.).
51. *Комарова Ю.А.* Обучение научных работников профессионально-ориентированному иностранному языку в условиях ФПК. // Проблемы качества повышения квалификации работников образования: Материалы второй заочной межрегиональной научно-практической конференции, ноябрь 2005 года. - Москва-Воронеж, 2005. - С. 254-257 (0,3 п.л.).
52. *Комарова Ю.А.* Лингвистические особенности написания научной статьи на английском языке// Современные технологии обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах педвузов: Материалы региональной научно-практической конференции. - Бирск-СПб: Изд-во БГСПА, 2006. - С. 104-109 (0,4 п.л.).
53. *Комарова Ю.А.* Стилевые особенности жанра иноязычной научной статьи// Человек и язык в поликультурном мире: Доклады международной научной конференции 19-21 октября 2006 года (в 2-х томах). - Владимир: Изд-во ВГПУ, 2006. - С. 34-39 (0,4 п.л.).
54. *Комарова Ю.А.* Организация обучения профессионально - ориентированному иностранному языку научных работников. // Современные проблемы методики преподавания иностранных языков и лингводидактики: Материалы 34 международной филологической конференции. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2006. - С. 28-34 (0,4 п.л.).

55. *Комарова Ю.А.* Типы овладения иностранным языком взрослыми слушателями в условиях курсового обучения./ Актуальные проблемы современного университетского образования: Материалы IX Российско–Американской научно-практической конференции. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. - С. 383- 387 (0,3 п.л.).
56. *Комарова Ю.А.* Курсы повышения квалификации научных работников как этап их непрерывного образования.// Качество профессионального образования: проблемы, поиски, решения: Материалы V всероссийской научно-практической конференции. - Омск - Изд-во ОмГПУ, 2007. - С. 93-98 (0,4 п.л.).
57. *Комарова Ю.А.* Формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов на основе личностного подхода в условиях последипломного образования.// Языковое образование 21 века: проблемы и перспективы: Материалы международной научно-методической конференции. - Хабаровск: Изд-во ТГУ, 2007. - С. 95-100 (0,4 п.л.).
58. *Комарова Ю.А.* Социокультурный подход к процессу формирования иноязычной научно - исследовательской компетентности в системе последипломного образования// Культура. Коммуникация. Корпоративность: Материалы VI международной научной конференции. - Йошкар-Ола: Изд-во МОСИ, 2007. - С.97-101 (0,3 п.л.)
59. *Комарова Ю.А.* О терминологической специфике языка науки (на примере англоязычной педагогической терминологии)// Вопросы теории языка и методики преподавания иностранных языков: Материалы II международной научной конференции. - Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2007. - С. 156-161 (0,4 п.л.).
60. *Комарова Ю.А.* Интегративно-дифференцированный подход к процессу обучения иностранным языкам в системе последипломного образования// Язык. Культура. Общество: Сборник материалов IV международной научной конференции - М.: Изд-во МИИЯ, 2007. - С. 394-395 (0,1 п.л.).
61. *Комарова Ю.А.* Особенности построения комплекса упражнений по обучению научной речи на английском языке слушателей факультета повышения квалификации.// Язык, литература и межкультурная коммуникация: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Чебоксары: Изд-во ЧГПУ, 2007. - С. 194-199 (0,4 п.л.).
62. *Комарова Ю.А.* Курсы повышения квалификации как звено системы непрерывного образования// Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: Материалы региональной научно-практической конференции. - Мурманск: Изд-во МГПУ, 2007. - С. 83-85 (0,2 п.л.).
63. *Комарова Ю.А.* Об организации ускоренного обучения иностранным языкам на краткосрочных курсах повышения квалификации// Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам: Материалы VII научно-практической конференции. - СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2007. - С. 34-42 (0,6 п.л.).
64. *Комарова Ю.А.* Структурный подход к рассмотрению феномена научно-исследовательской компетентности специалистов.// Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 17-18 мая 2007 г. - СПб: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. - С. 96-99 (0,3 п.л.).
65. *Комарова Ю.А.* Интегративное обучение иностранным языкам в условиях последипломного образования./ Актуальные проблемы современного университетского образования: Материалы X Российско-американской научно-практической конференции, 14-16 мая 2007 года. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. - С. 416-420 (0,3 п.л.).
66. *Комарова Ю.А.* Методическое моделирование как средство прогнозирования учебного процесса по овладению иностранными языками в системе последипломного образования// Лингвометодические проблемы обучения иностранным языкам в полилингвальном пространстве: Материалы международной научно-практической конференции. - Стерлитамак: Изд-во СГПА, 2008, февраль. - С. 84-91 (0,5 п.л.).
67. *Komarova Y.A.* About Terminological Specificity of Language of Science: English Pedagogical Terminology. // Collected Articles of the IInd International Linguistics Conference. - Cambridge Scholars Publishing, 2008, September. - P. 99-103. (0,3 п.л.)

Подписано в печать 14.10.2008г.
Объем 3 п.л. Тираж 100 экз.Заказ № 121
Отпечатано в типографии ООО «Печатный дом».
191186,г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д.48,корп.10