

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378 004.12=20

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© 2013 г.

И.М. Швеи,¹ О.Н. Солуянова,² Т.А. Саркисян³

¹Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского

²Московский государственный строительный университет

³Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет

irina.shvets@hotmail.com

Поступила в редакцию 04.06.2013

Представлены материалы, на основе которых можно сделать вывод о качестве образования в области иностранного языка в нелингвистических вузах. Данный вывод делается на основании ответов студентов на вопросы специально разработанного опросника. Опросник позволяет выявить главные составляющие иноязычной компетенции: мотивационно-целевую, когнитивную, операционно-действенную, деятельностную и рефлексивную, а также отношение студентов к развитию определённых умений и способностей в ходе изучения иностранного языка. Проведено сравнение формирования иноязычной компетенции для студентов разных нелингвистических профилей и вузов.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция, основные составляющие компетенции, общекультурные умения, общепрофессиональные умения.

Роль и значение изучения иностранных языков, их профессиональные функции на рынке труда в целом усиливаются год от года, что, несомненно, способствует усилению мотивации к их изучению. Система образования старается откликаться на эти вызовы, используя всё новые и новые подходы к организации и методике иноязычного обучения. В отечественной системе образования всё большее распространение в последнее время приобретает компетентностный подход, в том числе и для освоения иностранных языков. Особенно актуально использование данного подхода для обучения иностранному языку студентов нелингвистических вузов, т.к. именно они испытывают наибольшие затруднения на рынке труда: являясь хорошими профессионалами в своей области, они имеют ограниченные возможности совершенствоваться в ней из-за слабого владения иностранным языком, неспособности использовать уже усвоенные знания и сформированные умения в иностранном языке для решения практических задач в профессиональной области.

Профессионально-ориентированная подготовка по иностранному языку будущих специалистов с позиций компетентностного подхода должна не только обеспечить определённый уровень знаний, навыков и умений студентов в

иностранном языке, но и сформировать их готовность к выполнению иноязычной деятельности в процессе решения практических и теоретических задач, а также их дальнейшее самообразование и развитие. Подобное изменение целей в изучении иностранного языка привело к введению понятия «иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность» (Фёдорова, 2007; Петрова, 2008). Обеспечение высокой профессионально-коммуникативной иноязычной подготовки подразумевает владение иностранным языком и этикой общения не только на бытовые и некоторые общекультурные, но и на профессиональные темы, в устной и письменной форме.

Основное направление исследований по формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции на основе компетентностного подхода связано с разработкой и апробацией методов и педагогических технологий для обучения иностранному языку студентов нелингвистических вузов. На наш взгляд, не менее важна для данных целей разработка определённых подходов для отслеживания результатов обучения. В настоящее время исследователи используют разные способы отслеживания результатов и чаще – способы, которые применялись до внедрения компетентно-

стного подхода в обучение, среди которых много психологических тестов. Однако эти методы, успешно используемые в исследовательских целях, малопригодны для отслеживания качества реального образовательного процесса, при этом они очень трудоёмки.

Кроме специальных психологических тестов на выявление сформированности отдельных коммуникативных умений в педагогических исследованиях часто используются специально разработанные опросники для обучающихся, позволяющие отследить владение языком в каждом из видов речевой деятельности (в аудировании, говорении, чтении и письме). Также широко используются анализ творческих работ студентов, экспертная оценка ответов на специальные вопросы и задания, наблюдения за общением в ходе учебного процесса. Однако эти методы также малопригодны для целей мониторинга качества образования из-за их достаточной громоздкости в организации (привлечение большого количества специалистов или в качестве экспертов, или для проверки творческих работ для повышения уровня объективности проводимой оценки).

Основные направления, по которым ведутся исследования в области отслеживания качества образования, – это контроль знаний, отслеживание качества самого образовательного процесса, а также организационных возможностей по управлению качеством образования как на уровне определённого вуза, так и внутри отдельных предметных областей. По первому направлению – контролю знаний – в РФ в настоящее время успешно действует система федерального интернет-экзамена (ФЭПО). Количество образовательных учреждений, принимающих участие в эксперименте по использованию интернет-экзамена, растёт год от года. Участие в интернет-экзамене определяется как внешняя оценка качества предоставляемых определённым вузом образовательных услуг. В не меньшей степени данный экзамен способствует совершенствованию системы обучения по конкретному предмету: выявляются темы и отдельные вопросы, требующие более глубокой проработки со стороны преподавателя. Интернет-тестирование позволяет также оценить усилия отдельного студента: насколько регулярно он работал при изучении конкретной дисциплины.

В развитии других направлений исследования в области контроля качества образования также есть определённые успехи, но они не так очевидны, как в области контроля знаний. В этих направлениях исследования продолжают, особенно в тех высших образовательных учреждениях, которые в настоящее время полу-

чили особый статус национального исследовательского университета.

В связи с необходимостью отслеживания развития компетенций наряду с внешними оценками качества образования приобретает особое значение оценка со стороны главного субъекта учебного процесса – студента. Преподаватели и администрация вуза могут прилагать огромные усилия по улучшению образовательного процесса, но насколько это всё воспринимается студентами, становятся ли они более компетентными в своей профессиональной области и в проявлении своих гражданских позиций? Об актуальности этих вопросов свидетельствует зафиксированное на социально-педагогическом уровне противоречие между традиционной системой оценивания выпускников вуза (в том числе и с помощью системы интернет-экзамена) и возможностями осознания самими выпускниками значимости себя в выбранной профессии в ходе самооценки учебных достижений [1].

Активное развитие субъект-субъектных отношений в современном образовательном процессе предполагает выработку подходов по привлечению студентов к оцениванию образовательных достижений, направленных на развитие компетенций. В своём исследовании мы остановились на привлечении студентов к самооценке развития определённой компетенции через соответствующие опросники.

По мнению ряда исследователей, к числу основных проблем, связанных с оценкой образовательных достижений студентами, следует отнести отсутствие системного подхода к созданию измерителей, предназначенных для самооценки студентами собственных учебных достижений [2–4].

При разработке содержания опросников, на наш взгляд, необходимо учитывать сущностные признаки компетентности, при этом список сущностных признаков удобнее составить исходя из основных характеристик ключевых компетенций:

- готовности к проявлению (мотивационный аспект);
- владения знаниями содержания компетенции (когнитивный аспект);
- опыта проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношения к содержанию компетентности и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевой регуляции процесса и результата проявления компетенции (рефлексивный аспект) [5].

При разработке опросника для студентов мы исходили из представленности всех основных

сущностных характеристик компетентности. В связи с этим он содержит 5 основных блоков вопросов: мотивационно-целевой (представленность мотивационного и ценностно-смыслового аспектов компетенции); когнитивный (представленность когнитивного аспекта); операционно-действенный (представленность поведенческого аспекта в виде выполнения отдельных операций и действий); деятельностный (представленность поведенческого аспекта, но в виде организованной деятельности) и рефлексивный (представленность рефлексивного аспекта). Опросник содержит ещё два дополнительных блока заданий, которые позволяют обратить внимание на такие личностные характеристики, как способности, и подчеркнуть значение таких общепрофессиональных умений, как умение работать в команде и умение планировать свою деятельность, на которые в последнее время обращают внимание многие исследователи.

Каждый блок содержит по 10 вопросов, на которые необходимо ответить «да» или «нет». Такая компоновка блоков вопросов была позаимствована из содержания опросника «Натурфил» [6, 7], но содержание самих вопросов было составлено исходя из содержания учебного курса по иностранному языку. Такое построение опросника по типу «Натурфила» успешно зарекомендовало себя для целей определения уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе. Он содержит 4 основные шкалы, соответствующие теоретически выделенным компонентам интенсивности: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочному, а также дополнительную шкалу натуралистической эрудиции.

В нашей разработке мы сочли необходимым выделить в качестве основного рефлексивный блок по отношению к учебной компетенции в области английского языка. Мотивационно-целевой блок содержит вопросы, позволяющие определить приоритеты в изучении английского языка, диагностирующие определённые установки на изучение второго языка. Из анализа ответов в когнитивном блоке можно вывести отношения к знаниям в области грамматики, лексики, а также к знаниям о культуре и традициях Британского королевства, получаемым на занятиях по английскому языку.

Среди основных операций и действий мы выделяли операции аудирования, говорения, чтения и письма, они составили основное содержание вопросов операционно-действенного блока. В деятельностный блок вошли вопросы, ответы на которые свидетельствовали о самостоятельно построенной продуктивной (творче-

ской) деятельности студентов с использованием английского языка.

Разработка нашего опросника по аналогии с опросником «Натурфил» позволила нам надеяться на те же психометрические характеристики, что были получены авторами «Натурфила», по крайней мере на первом этапе разработки и апробации нашего опросника. Для опросника «Натурфил» были определены ретестовая надёжность методики, надёжность как внутренняя согласованность, валидность по содержанию, критериальная валидность, конструктивная валидность. Нам также предстоит выявить необходимые характеристики нашего опросника, если в ходе апробации можно будет определить значимые отличия в проявлении основных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Данная разработка удобна как в процедуре проведения, так и в обработке и интерпретации результатов. Каждый испытуемый получает текст опросника из 50 вопросов, на которые нужно ответить «да» или «нет», и два вопроса, в которых необходимо проставить баллы от 1 до 5. Апробация опросника показала, что время, затрачиваемое на его заполнение, не превышало 45 минут и эта работа особых затруднений не вызывала.

Обработку результатов производили выделяя сначала группы испытуемых с низкой интенсивностью отношений к изучению иностранного языка (с низко развитой коммуникативной компетенцией (далее – КК) при изучении иностранного языка), затем со средней и с высокой интенсивностью в соответствии с инструкцией, рекомендованной для опросника «Натурфил». Для этого высчитывали общее количество совпадений с ключом ответов на первые 50 вопросов разработанного нами опросника. В пределах каждой выделенной группы с определённой интенсивностью отношений (развитостью КК) определяли уровни проявления каждой из составляющих данной компетенции: ценностно-мотивационной, когнитивной, операционно-действенной, деятельностной и рефлексивной. Отдельно подсчитывали средние баллы предпочтения тех умений и способностей в отношении изучения английского языка, которые сформулированы в опроснике. При определении предпочтений рассчитывали также степень корреляции между предпочтениями отдельных умений и способностей, способствующих изучению английского языка, и отдельными составляющими КК.

Для каждого блока вопросов, соответствующих определённой составляющей КК, разрабатывали свои частные принципы. Для ценностно-мотивационного блока были выработаны

несколько принципов. Во-первых, в вопросах были отражены основные сферы использования иностранного языка: бытовая, профессиональная и общекультурная. Данный блок содержал по одному вопросу, определяющему сферу его возможного применения в будущем. Этот принцип можно назвать принципом выделения сферы возможного использования иностранного языка. Примером формулировки таких вопросов может быть следующий вопрос: «Вы хотели бы владеть английским языком в той мере, чтобы понимать профессиональные доклады и лекции и самому выступать публично на конференциях и семинарах?» Это пример вопроса, отражающий профессиональную сферу применения. Пример вопроса из бытовой сферы: «Вы можете самостоятельно вести беседы на бытовые темы?»

Второй принцип составления вопросов данного блока позволил нам определить потребностно-мотивационную сферу испытуемого как опору в ориентации на изучение языка. За основу реализации этого принципа была взята классификация основных потребностно-мотивационных сфер П.В. Симонова [5]. Примерами реализации данного принципа являются следующие формулировки вопросов: «Вы увязываете своё владение английским языком с будущим карьерным ростом?», «Вы считаете, что Ваше владение английским языком поможет Вам в будущем зарабатывать больше денег?»

Для когнитивного блока использовался принцип отражённости основных языковых категорий: грамматики, лексики, правил правописания, а также принцип отражённости знаний о культуре и традициях Британского королевства. В основном эти вопросы формулировались таким образом, чтобы уточнить, достаточно ли данных знаний заложено в программе обучения вуза. Примером формулировки вопросов данного блока могут служить такие вопросы: «Вам достаточно знаний грамматики английского языка для учебных занятий?», «Вам достаточно знаний о культуре и традициях Британского королевства для занятий по английскому языку?»

В операционно-действенном блоке содержались такие вопросы, ответы на которые свидетельствовали бы о том, как освоены основные речевые действия коммуникативной компетенции: аудирование, говорение, чтение и письмо. Причём учитывалась и динамика освоения – от медленного темпа до быстрого. Например, для понимания освоения отдельных разговорных действий есть вопросы: «При беседе на английском языке Вам важно, чтобы собеседник говорил медленнее и помогал Вам в формулировке того, что Вы пытаетесь сказать?», «Вы можете

выразить личные впечатления о только что услышанных событиях или историях на английском языке?» Для понимания освоения отдельных операций или действий чтения сформулированы следующие вопросы: «Вы всегда понимаете тексты на английском языке в объявлениях, рекламах, на плакатах или в каталогах?», «Вы можете работать практически со всеми интернет-ресурсами на английском языке, необходимыми Вам?» В данном блоке в вопросах также отражены и основные сферы использования иностранного языка: бытовая, профессиональная и общекультурная.

Деятельностный блок КК представлен вопросами, ответы на которые свидетельствуют о сформированности определённых видов деятельности, т.е. отдельные действия по освоению иностранного языка организуются под действием лично обозначенных целей или ориентаций в сложную и пролонгированную последовательность. Такие вопросы в методике обучения английскому языку называются социальными. Примерами таких вопросов могут быть следующие: «У Вас есть друг (знакомый), с которым Вы достаточно долго ведёте переписку на английском языке?», «Вы прочитали не одну адаптированную англоязычную книгу?» В данном блоке также содержатся вопросы, отражающие разные сферы использования языка – от бытовой до общекультурной.

Последний блок – рефлексивный – содержит вопросы, ответы на которые свидетельствуют об отношении студентов к учебной деятельности на занятиях английским языком. Из ответов на данные вопросы можно узнать, как студенты относятся к различным видам учебных занятий по иностранному языку, что осваивается труднее, используются ли дополнительные средства для изучения языка, кроме тех, что предлагаются в вузе, знают ли они, сколько времени у них занимает отработка того или иного умения при изучении языка и т.д. В данном блоке содержатся, к примеру, такие вопросы: «Вы знаете, сколько английских слов Вы можете запомнить за одно занятие?», «Вам хотелось бы знать нестандартные приёмы для лучшего усвоения английского языка?», «Вы ставите перед собой определённые цели (задачи) при изучении английского языка?»

Каждая заполненная анкета сверялась с ключом, и подсчитывалось общее число совпадений. При числе совпадений менее 60% испытуемый относился к группе с низкой интенсивностью отношения к формированию иноязычной компетенции (далее – ИК). В группу со средней интенсивностью отношения входили испытуемые, показывающие 60–80% совпадений

Таблица 1

**Интенсивность отношения студентов нелингвистических вузов
к формированию иноязычной компетенции (в % к общему количеству)**

Группы	Высокая интенсивность отношения	Средняя интенсивность отношения	Низкая интенсивность отношения
Группы строителей МГСУ	27	53	20
Другие группы МГСУ	36	46	18
Группы ННГАСУ	36	50	14

с ключом. Свыше 80% совпадений составляли группу с высокой интенсивностью отношения к формированию ИК. Кроме такого распределения по группам определялась выраженность каждой из составляющих исследуемой компетенции. Блок вопросов для выраженности составляющей содержал 10 вопросов. Число совпадений с ключом выражалось в процентах, и это определяло степень выраженности каждой из составляющих ИК.

Отдельно подсчитывались средний балл и частота проявления для каждого умения и способности в двух дополнительных заданиях. Определение среднего балла свидетельствовало о важности развития того или иного умения или способности. О том, сколько студентов отдадут предпочтение развитию определённого умения или способности, можно судить по частоте их проявления.

Исследования по выявлению отношения к формированию ИК с помощью разработанного опросника проводили в двух вузах: Московском государственном строительном университете (МГСУ) и Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете (ННГАСУ). Необходимо отметить, что в МГСУ курс английского языка длится 1 год, в то время как в ННГАСУ – 2 года. Опрос проводился в сентябре после 1-го года обучения, т.е. для студентов МГСУ обучение английскому более не предусматривалось, в то время как студентам ННГАСУ предстояло изучать английский язык ещё в течение 1 года. В МГСУ исследование проводилось в двух группах студентов: строительных и нестроительных профилей. В последнюю группу входили студенты – будущие специалисты в сфере экономики, менеджмента и информационных технологий. В ННГАСУ исследование проводилось также среди студентов нестроительных профилей.

По данным анкетирования, прежде всего, определяли распределение обучающихся по интенсивности отношения к формированию ИК. Результаты такого распределения представлены в таблице 1.

Полученное распределение свидетельствует о достаточно близком распределении студентов разных университетов по группам разной интенсивности отношения к формированию ИК.

Достоверные различия имеются в распределении по интенсивности отношения среди студентов строительных и прочих профилей. Студенты прочих профилей также показывают лучшее распределение.

Качественная выраженность всех составляющих в структуре ИК студентов обоих вузов одинакова. Наиболее выражена мотивационно-целевая составляющая, далее по степени выраженности следуют когнитивная и операционно-действенная составляющие, менее выражена рефлексивная составляющая, и самую слабую выраженность имеет деятельностная составляющая. Необходимо отметить, что распределение по группам интенсивности отношения к формированию ИК происходит по выраженности всех составляющих, а не какой-то одной или двух из них. Несмотря на одинаковую качественную выраженность всех составляющих ИК, обнаруживаются количественные различия в выраженности составляющих ИК для студентов разных вузов. Все составляющие ИК у студентов ННГАСУ оказались более выраженными (таблица 2). Объяснить данный факт, на наш взгляд, можно тем, что в данных вузах по-разному организовано обучение иностранному языку: в МГСУ обучение длится 1 год, а в ННГАСУ – 2 года.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что операционно-действенная составляющая в основном представлена действиями в области чтения и аудирования. Операции и действия в области письма и говорения осваиваются студентами труднее. Интересно отметить, что в ННГАСУ студенты пишут аннотацию к диплому на английском языке и защита диплома также происходит на английском языке. В связи с этим на вопрос анкеты: «Вы делали развёрнутый доклад на профессиональную тему на английском языке?» – 85% студентов ННГАСУ ответили утвердительно, хотя они ещё не защищали диплом (анкетирование проходило в начале второго курса). Среди студентов МГСУ таких оказалось только 15%. Студенты этого вуза, принимавшие участие в исследовании, уже сдали экзамен по английскому языку в традиционной форме: письменный перевод технического текста с английского языка на

Таблица 2

**Выраженность составляющих иноязычной компетенции
студентов различных строительных вузов (в %)**

Составляющие компетенции	Мотивационно-целевая	Когнитивная	Операционно-действенная	Деятельностная	Рефлексивная
ННГАСУ	97	68	78	51	59
МГСУ	76	48	55	32	47

Таблица 3

**Рейтинг умений операционно-действенного компонента иноязычной компетенции
студентов различных нелингвистических вузов (в баллах)**

Умения	Планировать деятельность	Работать в команде	Выслушивать партнёра	Формулировать свои мысли	Комплексно использовать иностранный язык
Студенты строительных специальностей МГСУ	3.4	3.3	3.3	3.6	4.0
Студенты нестроительных специальностей МГСУ	3.4	3.4	3.8	4.1	4.3
Студенты ННГАСУ	3.4	3.4	3.8	4.1	4.3

Таблица 4

**Рейтинговая оценка развития способностей студентов различных университетов
в ходе формирования иноязычной компетенции (в баллах)**

Способности	Толерантность	Логическое мышление	Критическое мышление	Исследовательские способности	Память	Самостоятельность
Студенты строительных специальностей МГСУ	2.95	3.4	3.2	3.6	4.1	3.4
Студенты нестроительных специальностей МГСУ	3.5	3.5	3.3	3.7	4.6	3.6
Студенты строительных специальностей ННГАСУ	3.5	3.5	3.3	3.7	4.6	3.6

русский, ознакомительное чтение предложенного иноязычного текста и его аннотирование на русском языке, беседа с экзаменатором на профессиональные темы на английском языке. Таким образом, студентов МГСУ (в соответствии с имеющейся учебной программой) не готовили к созданию собственных текстов на иностранном языке, только небольшая часть из них, самые мотивированные на более углублённую, по сравнению с предлагаемой, подготовку, приняли участие в ежегодной научно-практической конференции, подготовили доклады и выступили на интересующие их темы.

В отношении развития определённых умений и способностей в ходе изучения иностранного языка студенты обоих вузов оказались солидарны, несмотря на различия в организации обучения (таблицы 3 и 4).

Самый высокий рейтинговый балл оказался у комплексного использования иностранного

языка. Такое комплексное использование подразумевает умение обращаться с иностранным языком в его многосторонних (чтение, перевод, письмо), но внутренних связях. Такое использование иностранного языка не предполагает вовлечение его в коммуникацию, что и подтвердили результаты анкетирования. Такие умения, как умение работать в команде, выслушивать партнёра, общекультурное умение планировать свою деятельность, развиваются, по мнению студентов, достаточно слабо. Рейтинговая оценка этих умений колебалась в пределах от 3.3 до 3.8.

Развитию умения формулировать собственные мысли иностранный язык способствует в большей степени, чем развитию коммуникативных умений. Его рейтинговая оценка по результатам анкетирования студентов выше и составила 3.6 для студентов строительных специальностей МГСУ и 4.1 для студентов прочих специальностей ННГАСУ и МГСУ.

При составлении вопросов анкеты о способностях, которые могут развиваться в ходе изучения иностранного языка, мы также исходили из возможностей традиционного обучения (развитие памяти) и возможностей формирования общекультурных компетенций, обусловленных внедрением новых ФГОС [8], средствами иноязычного обучения (толерантность, критическое мышление, самостоятельность). Исследовательские способности были нами выделены как общепрофессиональные способности, необходимые всем студентам, обучающимся в университетах. Обобщение ответов на вопросы анкеты о способностях представлено в таблице 4.

Результаты анкетирования, представленные в таблице 4, свидетельствуют, что, по мнению студентов, в наибольшей степени в ходе изучения иностранного языка развивается память. На втором месте по представленным оценкам стоят исследовательские способности. Способности, выявляющие общекультурный потенциал в изучении иностранного языка (самостоятельность, толерантность, различные виды мышления), пока задействованы слабее.

Проведённые с помощью анкетирования исследования выявляют различия в формировании ИК студентов разных лингвистических вузов. Эти различия выявляются как в интенсивности отношения к формированию ИК, так и в отношении различных умений и способностей, развиваемых с помощью обучения иностранному языку. Показано, что мотивационно-целевая составляющая ИК очень высокая, но, несмотря на это, остальные составляющие, и особенно деятельностная, невысоки. Выявлены также различия в выраженности всех составляющих ИК для студентов различных вузов. Студенты ННГАСУ имели более выраженными все составляющие. На наш взгляд, такое положение обусловлено разной организацией обучения иностранному языку в исследуемых вузах. В МГСУ иностранный язык изучается только год, в то время как в ННГАСУ – 2 года. При этом государственными стандартами для специальности 270800 «Строительство» [8] и разработанными в МГСУ и ННГАСУ на их основе учебными программами предусмотрен очень близкий для обоих вузов объём знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». Исследование показало, что интенсивный годичный курс, актуальный для московского вуза, при наличии достаточно высоких учебных результатов (85% опрошенных студентов сдали экзамен на оценки «хорошо» и «отлично»), не способствует в полной мере формированию ИК,

предусматривающей наряду со знаниями, умениями и навыками осознание своей готовности осуществлять иноязычную деятельность, а также осознание своей успешности в ней, для чего, безусловно, требуется большее количество времени. К тому же в ННГАСУ защита выпускных работ происходит с использованием иностранного языка, что также способствует лучшему усвоению языка и выразилось в лучшем проявлении всех составляющих ИК.

Таким образом, разработанная анкета для выявления отношения обучающихся студентов к формированию ИК может служить средством для определения качества образования в области иностранного языка наряду с традиционными методами оценивания (тесты, контрольные и др.). Анкета позволяет обратить внимание на то, как воспринимаются студентами предлагаемые нововведения, заметны ли они для них и в отношении чего необходимы изменения как в организации, так и в методах обучения иностранному языку.

Работа выполнена при поддержке проекта №2012-1.4-12-000-3-5-002 в рамках мероприятия 1.4. Федеральной целевой программы «Научные и научно-методические кадры инновационной России на 2009–2013 годы».

Список литературы

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 400 с.
2. Фёдорова О.Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентного подхода: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 25 с.
3. Петрова Г.А. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов экономического профиля: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2008. 22 с.
4. Смолянинова О.Г., Савельева О.А., Достовалова Е.В. Компетентный подход в системе высшего образования: Монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2008. 196 с.
5. Симонов П.В. Мотивированный мозг: высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии. М.: Наука, 1987. 269 с.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методика диагностики и коррекции отношения к природе. М., 1995.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2004. 456 с.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.fgosvpo.ru
9. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. 304 с.

**THE ATTITUDE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
TO THE FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE**

I.M. Shvets, O.N. Soluyanova, T.A. Sarkisyan

The article is focused on the quality of education in the field of foreign language in non-linguistic higher educational institutions. The authors' conclusions are based on the students' answers to the questions of a specifically designed questionnaire. The questionnaire identifies the main components of the foreign language competence: motivational, cognitive, operational, activity-based and reflective. It also reveals the students' attitude to the development of certain skills and abilities in the course of learning a foreign language. A comparison is made concerning the formation of foreign language competence for students of different non-linguistic profiles and higher educational institutions.

Keywords: foreign language competence, foreign language professional communicative competence, basic components of the competence, general cultural skills, general professional skills.