

УДК 371"731"

И.С. ВОЛЕГЖАНИНА

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается педагогическая технология формирования профессиональной коммуникативной компетенции на иностранном языке у обучающихся негуманитарных специальностей в системе непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: *иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, непрерывное профессиональное образование, педагогическая технология.*

Инновационные процессы в российских вузах, связанные с их вовлечением в Болонские преобразования, в качестве результата предполагающие академическое и профессиональное признание национальных дипломов на европейском уровне, дают обучающимся возможность в условиях открытого общества максимально автономно выстраивать индивидуальную траекторию непрерывного профессионального образования и, вместе с тем, требуют приобретать квалификации, которые бы отвечали потребностям международного рынка труда. Как следствие, в рамках обновления образовательных программ и их переориентации на результаты обучения приоритетным становится партнерство с работодателями в мировом масштабе. В этом случае оценка качества профессионального образования осуществляется на основе набора компетенций (наперед заданных требований к образовательной подготовке) как образовательных целей, что знаменует переход от академической оценки знаний обучающихся на каждой отдельной образовательной ступени к внешней оценке их профессиональной подготовленности [1].

Все вышеизложенные факторы определяет актуальность проблемы преемственного формирования профессиональной коммуникативной компетенции на иностранном языке (ИЯ) в системе непрерывного профессионального образования. **Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция (ИПКК)** представляет собой сложную интегративную систему, обусловленную: 1) теоретической и практической готовностью индивида к взаимодействию с членами родственной профессиональной группы на основе полученных специальных знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности; 2) его способностью к продуктивному общению в рамках данной профессиональной группы посредством выбора и реализации актуальных коммуникативных программ; 3) комплексом личностных качеств, не противоречащих такому общению. Собственно процесс формирования ИПКК ориентирован на приобретение обучающимися частных компетенций, определяющих ее общий уровень, достаточный для продолжения образования или трудоустройства за рубежом.

Формирование и развитие ИПКК — относительно новое направление в отечественной педагогике, возникшее в результате переориентации системы образования на субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимся в педагогическом процессе. Перечень содержательных характеристик ИПКК, представленных к настоящему моменту в исследованиях, довольно обширен, хотя унифицированного определения в описании данной компетенции нет до сих пор. При рассмотрении вопросов, связанных с развитием ИПКК и ее аналогов,

авторы преимущественно опираются на принципы личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, междисциплинарного и компетентностного подходов, которые определяют точку зрения на комплекс компонентов (частных компетенций) ИПКК. И все же они едины во мнении, что нацеленность обучающихся на овладение конкретными видами компетенций в отличие от усвоения исключительно языковых знаний, умений и навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, позволяет средствами ИЯ формировать «надквалификационные» качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности на международном рынке труда.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы показало, что процесс формирования ИПКК преимущественно идет по трем основным направлениям: развитие коммуникативной, личностной и социальной компетенций. При этом коммуникативная компетенция является главным содержательным компонентом существующих моделей ИПКК — именно через нее реализуется способность индивида корректно использовать язык в различных социально-детерминированных ситуациях. Личностный же аспект заключается в следующем: если говорящие хотят добиться эффективности в межкультурном иноязычном взаимодействии, то они должны научиться следовать моделям поведения, не противоречащим их личностным особенностям и, вместе с тем, адекватным конкретным ситуациям общения, в которых они оказываются.

В зависимости от глубины проработки каждого из рассмотренных выше направлений ученые предлагают два варианта описания содержания ИПКК и ее аналогов: относительно простые и сложные (многокомпонентные) модели. Число компонентов простых моделей главным образом определяет коммуникативная компетенция, которая, в свою очередь, распадается на ряд составляющих. Социальный аспект ИПКК проявляется в формировании способности обучающегося к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. В простых моделях социальная составляющая обычно представлена социолингвистической и (или) социокультурной компетенциями. Профессионально-личностная составляющая рассматривается исследователями как профессионально-личностные качества обучающегося, определяющие позицию и направленность будущего профессионала как личности и субъекта деятельности. Для многокомпонентных моделей характерно наличие дополнительных и смежных компетенций, находящихся на стыке коммуникативного, личностного и социального срезов (лингвопрофессиональная, предметно-речевая, контекстно-речевая и др.).

Совокупность рассматриваемых составляющих содержания ИПКК как части профессиональной компетентности соотносима с перечнем ключевых компетенций, формированию которых в профессиональном образовании Европейское сообщество придает особое значение. Речь идет о социальной компетенции (способность взять на себя ответственность в принятии профессиональных решений, корпоративность; проявление толерантности к разным культурам); коммуникативной компетенции (владение технологиями общения, в том числе компьютерного); когнитивной компетенции (готовность и способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, реализовывать личный потенциал); социально-информационной компетенции (владение информационными технологиями и способность воспринимать критику в источниках социальной инфор-

мации); специальной компетенции (подготовленность к выполнению профессиональных функций) [2].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно утверждать следующее: не все исследователи описали ИПКК полно и емко и достаточно структурировано, чтобы предупредить затруднения в оценке сформированности каждого отдельного ее компонента в системе непрерывного профессионального образования; общеевропейская шкала компетенций может служить основой преемственного формирования ИПКК; в структуре ИПКК логично выделять как минимум четыре взаимосвязанных компонента: экзистенциальный, объектный, социальный и профессионально-личностный. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Под **экзистенциальной компетенцией** нами понимается личностное отношение обучающегося к процессу непрерывного профессионального образования, своей трудовой деятельности, овладению базовыми компетенциями по изучаемым дисциплинам, включая иностранные языки, необходимыми для обеспечения международной образовательной и профессиональной мобильности. Этот компонент обеспечивает формирование мотивации к профессионально ориентированному изучению иностранного языка.

Объектная компетенция включает коммуникативную (лингвистическую: лексическую, грамматическую, фонологическую; речевую: рецептивную, продуктивную; компенсаторную) и учебно-познавательную компетенции. *Коммуникативная компетенция* означает способность обучающегося к адекватному выбору и реализации программ речевого поведения в различных социально-детерминированных ситуациях. Под лингвистической компетенцией понимается способность обучающегося правильно использовать лингвистический код, распознавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка, а также манипулировать ими для формирования слов, словосочетаний и предложений. Соответственно лексическую компетенцию определяют знание и способность обучающегося на практике использовать словарный состав языка (его лексические элементы); грамматическую компетенцию — знание и умение практически использовать грамматические средства языка; фонологическую — знание правил произношения и умение правильно понимать услышанное, а также в соответствии с иноязычными нормами произносить слова и фразы, включая темп речи и интонационные модели. Под *речевой компетенцией* понимается способность обучающегося конструировать и интерпретировать группы предложений или высказываний с целью построения значимого целого и образования связных текстов, уместных в данном контексте. В составе этой компетенции рассматривается спецификация письменных и устных типов текстов и тактик речевого поведения. Рецептивная компетенция включает аудирование и чтение (умения обучающегося работать с устными и печатными текстами), а продуктивная компетенция — устную речь и письмо; компенсаторная компетенция — способность обучающегося использовать вербальные (невербальные) средства, которые могут компенсировать недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения в иноязычной среде. Данная компетенция включает лингвистические и нелингвистические стратегии и приемы, владение которыми необходимо для обеспечения успешной коммуникации, когда жизненная ситуация требует больших речевых умений, чем те, которыми располагает обучающийся.

Учебно-познавательную компетенцию характеризуют учебные стратегии и приемы, общие и специальные умения обучающегося (использование словарей, Интернета и др.). Сформированность этого компонента, с одной стороны, предоставляет обучающемуся такую степень автономии, которая позволит ему самостоятельно «прокладывать маршрут» к овладению иностранными языками для целей профессиональной деятельности. С другой стороны, увеличивая автономность обучающегося, педагог дает ему в руки инструмент контроля своих знаний, умений и навыков, а процесс профессионально-ориентированного изучения иностранного языка образует контекст, в котором обучающегося проще мотивировать к коммуникации.

Социальная компетенция формирует способность обучающегося к успешной адаптации на международном рынке труда. Она состоит из собственно социальной, социолингвистической и социокультурной компетенций. Под собственно социальной компетенцией понимается способность и готовность обучающегося к совместно-распределенной деятельности в разных ролях. Социокультурная компетенция означает степень знакомства обучающегося с социально-культурным контекстом функционирования иностранного языка и включает фоновые знания, социокультурный портрет стран изучаемого языка и родной страны. Социолингвистическая компетенция объединяет знания об определенных системах зависимостей между социальными, стилистическими и языковыми факторами, которые могут быть представлены в форме социолингвистических правил языкового употребления. Она заключается в умении выбирать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерений говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними и т.п. [3].

Профессионально-личностная компетенция позволяет формировать комплекс качеств обучающегося, который определяет его направленность как личности, индивида и субъекта профессиональной деятельности (ответственность, творчество, любознательность, настойчивость, стремление к приобретению новых знаний, эстетическое восприятие действительности, без которых немислим подлинный профессионал своего дела); развивает способность использовать критику и пожелания других людей как механизм саморазвития. В структуре профессионально-личностной компетенции можно выделить личностную и предметно-профессиональную компетенции. Личностная компетенция предполагает готовность обучающегося к иноязычной коммуникации, которая характеризуется коммуникативной эргичностью (напряженность речевого взаимодействия говорящих), коммуникативной пластичностью (легкость/трудность перехода говорящего из одной коммуникативной ситуации в другую), способностью к управлению собственным коммуникативным репертуаром адекватно цели и ситуации общения, чувствительностью к невербальному поведению собеседника (восприимчивость говорящих к возможному несовпадению результата речевого взаимодействия с ранее запланированным с учетом эмоционального аспекта коммуникативного акта профессиональной направленности). Существенным компонентом готовности к иноязычному общению также является психологическая готовность, которая может выступать как в виде устойчивых установок, мотивов, черт характера, так и в виде психического состояния. Предметно-

профессиональная компетенция представляет собой теоретическую и практическую готовность обучающегося к взаимодействию с членами своей профессиональной группы. Она опирается на систему полученных специальных знаний, умений, навыков, а также опыт профессиональной деятельности, т.е. на функциональную грамотность, которая востребуется и актуализируется на собственно профессиональном уровне [4]. В рамках данного компонента развивается творческая активность, инициативность, толерантность обучающегося к иным культурам. На ступени старшей школы в процессе развития профессионально-личностной компетенции стимулируется личностное самоопределение школьников в отношении их будущей профессии, их социальная адаптация.

В результате проведенного анализа литературы по вопросам преподавания дисциплины «иностранный язык» было выявлено, что содержание ИПКК (на уровне каждой из ее компетенций) может быть точно определено и представлять собой, например, список конкретных знаний, умений и навыков обучающихся. Также с целью формирования ИПКК у обучающихся негуманитарного профиля был предложен ряд моделей и технологий. Разработки внедрялись на образовательном уровне бакалавриата и в процесс обучения иностранному языку специалистов в отдельно взятом техническом вузе, в форматах «лицей — вуз» и «вуз — учреждение дополнительного профессионального образования (ДПО)» [3; 5; 6]. По мнению авторов, механизм формирования ИПКК предполагает: 1) овладение адекватным коммуникативным поведением на изучаемом иностранном языке; 2) соблюдение принципа профессиональной направленности в процессе обучения иностранному языку; 3) реализацию единых целей, форм, методов и приемов изучения дисциплин языковой направленности, дисциплин по специальности и программ элективных курсов; 4) развитие способности чтения социокультурного контекста коммуникации; 5) владение коммуникативными стратегиями, присущими инофоновым партнерам по коммуникации и зависящими от этнокультурной специфики делового общения; 6) построение процесса обучения на компетентностной основе и т.д. В работах даются следующие практические рекомендации: сконцентрировать внимание на когнитивной обработке характерных профессиональных дискурсов; выявлять и учитывать универсальные и национальные компоненты на вербально-семантическом уровне (в словах и стереотипных словосочетаниях), на лингвокогнитивном уровне (в обобщенных профессиональных понятиях, идеях, концептах как способах представления знаний), на мотивационно-прагматическом уровне (в коммуникативно-деятельностных потребностях и оптимальных стратегиях профессионального взаимодействия) структуры инофоновой языковой личности специалиста и т.д.; развивать навыки профессионального перевода с учетом специализации; моделировать учебные ситуации делового общения (научная конференция, техническая выставка и т.п.) и др.

Несмотря на то, что в публикациях неоднократно отмечается важность развития базовых для профессиональной деятельности обучающихся компетенций в системе непрерывного профессионального образования, нам не встретилось исследования, описывающего этот процесс применительно к ИПКК в формате «старшая школа — вуз — учреждение ДПО». Сложившаяся педагогическая практика не всегда позволяет реализовать преемственный процесс формирования и развития ИПКК у обучающихся негуманитарного профиля. Кроме того,

многие отечественные и зарубежные учебно-методические комплексы по разным причинам оказываются малоэффективными для достижения обозначенной цели.

В результате был сделан вывод о необходимости проектирования и создания педагогической технологии формирования ИПКК на базе интеграционного (объединяющего внутри себя профессионально ориентированный материал и материал дисциплины «иностраный язык») модульного курса «английский язык для профессиональных целей», способствующего преемственному развитию у обучающихся-негуманитариев частных компетенций, требуемых для эффективного выполнения связанных с использованием иностранного языка профессиональных функций. Данная педагогическая технология представляет собой целостную модель обучения, выстроенную как технологический процесс в виде взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: модульного содержания, средств, методов и форм обучения и контроля, алгоритмов деятельности педагога и обучающегося, их эмоционально-интеллектуального взаимодействия.

Для проверки эффективности разработанного инструментария (интеграционного модульного курса и педагогической технологии) была проведена опытно-экспериментальная работа, которая продолжалась с 2000 по 2010 гг. В эксперименте участвовали 346 обучающихся и 30 педагогов (учителей общеобразовательных школ, преподавателей неязыковых вузов и учреждений ДПО).

Для оценки сформированности ИПКК у обучающихся на образовательных ступенях «школа», «вуз», «учреждение ДПО» мы использовали следующие критерии: 1) личностно-смысловой, что выражается в наличии ценностно-мотивационного отношения обучающегося к изучению иностранных языков для применения в профессиональной деятельности; 2) когнитивно-операционный, на основании которого оцениваются специальные и языковые знания (произношение, интонация, диапазон вокабуляра, грамматическая корректность, ориентация в речевой ситуации); 3) коммуникативный, т.е. готовность и способность обучающегося к взаимодействию с членами родственного профессионального дискурсного сообщества; 4) рефлексивный — критичность мышления обучающегося.

Для оценки полезности педагогической технологии формирования ИПКК мы применяем такие критерии, как: 1) мотивация к профессионально-ориентированному изучению иностранных языков; 2) скорость усвоения обучающимися учебного материала; 3) готовность к иноязычному общению; 4) автономия в учении.

Мотивация к профессионально-ориентированному изучению иностранных языков выражается в осознании обучающимися ценности и важности языковых знаний для настоящей и будущей профессиональной деятельности и определяется методом анкетирования и психодиагностического тестирования. Критерий скорости (времени) усвоения обучающимися учебного материала мы использовали для определения среднegrupпового и среднеиндивидуального показателей усвоения объема предъявляемого материала за единицу времени. Измерение уровня готовности обучающихся к иноязычной коммуникации осуществлялось с использованием специального индекса, который рассчитывался как сумма баллов, отражающих степень эргичности, пластичности, способности к управлению собственным коммуникативным репертуаром адекватно цели и ситуации общения минус балл уровня чувствительности к невербальному поведению

собеседника. Автономия в учении определялась с помощью индекса автономии — суммы баллов по результатам психодиагностического тестирования и количества успешно выполненных обучающимся самостоятельных работ за период времени (домашних заданий, проектов, тезисов докладов и др.).

Констатируется, что обучение по предложенной педагогической технологии позволило повысить число школьников в экспериментальной группе относительно контрольной на 8 % со средним и 13,3 % с высоким уровнями владения иностранным языком. В то же время число обучающихся с базовым уровнем владения иностранным языком сократилось на 15,4 %, а с пониженным средним — на 13,4 %. Среди студентов экспериментальной группы динамика изменения уровня владения иностранным языком соотносима: обучающихся с высоким уровнем стало больше на 17,3 %, со средним — на 4,0 %, а обучающихся с низким и пониженным уровнями стало меньше на 18,7 и 8 % соответственно. Среди взрослых обучающихся прогресс выражен отчетливее: число обучающихся с высоким уровнем увеличилось на 24 %, со средним уровнем — на 8,5 %, а количество обучающихся с низким и пониженным средним уровнями сократилось на 8,5 и 23,5 %.

Сравнение результатов констатирующего и итогового экспериментов показало положительную динамику в приобретении обучающимися умений на каждой из исследуемых образовательных ступеней во всех видах речевой деятельности в экспериментальных группах при использовании педагогической технологии формирования ИПКК. Это подтверждает совпадение контрольного (45 мин) и фактически затраченного времени на выполнение предлагаемых тестовых заданий. Так, по результатам итогового эксперимента время полного ответа обучающихся в экспериментальной группе на ступени «школа» в среднем составило 44,8 мин, что на 4,6 мин меньше результата констатирующего эксперимента и на 10,5 мин меньше времени, затраченного школьниками в контрольной группе. Количественный показатель достигнутого результата подтверждается качественным показателем — ростом среднего балла с 3,6 на этапе констатирующего эксперимента до 4,08 на этапе итогового эксперимента. Положительная динамика среднего балла старшеклассников отмечается и в контрольной группе, однако она значительно ниже — 0,12 балла.

Среди студентов и взрослых обучающихся изменения схожи: экономия времени выполнения заданий обучающимися в экспериментальной группе относительно занимающихся в контрольной группе составляет 12,35 на ступени «вуз» и 9,17 мин на ступени «учреждения ДПО». При этом экспериментальная группа студентов справилась с тестом на 2,05 мин быстрее, чем на этапе констатирующего эксперимента, а взрослые обучающиеся — на 5,47 мин. Средний балл в студенческой экспериментальной группе оказался выше, чем в контрольной, на 0,96 балла, а по сравнению с этапом констатирующего эксперимента рост успеваемости составил 0,68 балла. В контрольной группе студентов положительная динамика практически отсутствует. Взрослые обучающиеся в экспериментальной группе улучшили успеваемость на 0,91 балла относительно обучающихся в контрольной группе. Это на 0,57 балла выше их собственного результата, показанного на этапе констатирующего эксперимента. В контрольной группе учреждений ДПО положительная динамика по этапам эксперимента составила 0,25 балла.

Определено, что положительная динамика усвоения навыков речевых действий в экспериментальных группах связана с более устойчивой, по сравнению с контрольными группами, мотивацией обучающихся. Они яснее понимают практическое значение применения иностранного языка в настоящей и будущей профессиональной деятельности. Установлено, что четкое взаимодействие элементов педагогической технологии формирования ИПКК как целостной системы способствует интенсификации процесса обучения. При фиксации скорости обучения в экспериментальной и контрольной группах и расчете среднеквадратических отклонений ($\rho_{э,к}$ — коэффициент корреляции; $\alpha_э$ — среднее значение времени по экспериментальной группе; $\alpha_к$ — среднее значение времени по контрольной группе; $\sigma_э$ — среднеквадратическое отклонение по экспериментальной группе; $\sigma_к$ — среднеквадратическое отклонение по контрольной группе) были получены следующие результаты: на ступени «школа» $\alpha_э = 0,36$, $\alpha_к = 0,41$, $\sigma_э = 0,50$, $\sigma_к = 0,51$, $\rho_{э,к} = 1,15$; на ступени «вуз» $\alpha_э = 0,25$, $\alpha_к = 0,36$, $\sigma_э = 0,45$, $\sigma_к = 0,50$, $\rho_{э,к} = 1,05$; на ступени «учреждение ДПО» $\alpha_э = 0,32$, $\alpha_к = 0,42$, $\sigma_э = 0,40$, $\sigma_к = 0,41$, $\rho_{э,к} = 1,55$. Эти показатели свидетельствуют о том, что обучающиеся в экспериментальных группах на исследуемых образовательных ступенях имеют меньший разброс времени при выполнении задания по сравнению с обучающимися в контрольных группах. Таким образом, можно сделать вывод, что с помощью разработанной педагогической технологии процесс усвоения учебного материала обучающимися ускоряется. Это происходит благодаря доведению выполнения операций с учебными текстами практически до автоматизма, а также свободному манипулированию разработанными и освоенными за время обучения коммуникативными стратегиями.

Измерение уровня готовности обучающихся к иноязычной коммуникации позволило утверждать, что обучение по предложенной педагогической технологии повысило готовность обучающихся к иноязычному общению в экспериментальных группах по сравнению с обучающимися в контрольных группах на всех исследуемых образовательных ступенях. Положительная динамика также видна в отношении критерия «автономия в учении» и оценки важности иностранного языка применительно к их настоящей и будущей профессиональной деятельности.

Опытно-экспериментальная проверка курса «Английский язык для профессиональных целей» и эффективности педагогической технологии формирования ИПКК показала, что формированию ИПКК у обучающихся в формате «школа — вуз — учреждение ДПО» способствуют выявленные организационно-дидактические условия. К организационным условиям формирования ИПКК относятся: 1) подготовка педагогов к использованию педагогической технологии для формирования ИПКК; 2) организационная и учебная подготовка обучающихся; 3) создание научно-методического, дидактического, психологического и эргономического сопровождения педагогической технологии; 4) подготовка материально-технической базы к работе при использовании педагогической технологии. Дидактические условия формирования ИПКК включают: 1) операциональную, мотивационную и рефлексивную готовность педагогов к использованию педагогической технологии; 2) постановку диагностируемой цели обучения; 3) разработку курса «Английский язык для профессиональных целей»; 4) адаптацию содержания обучения к уровню подготовки обучающихся; 5) разработку и создание педагогической технологии формирования ИПКК; 6) следе-

вание логике дидактического процесса; 7) организацию мониторинга педагогического процесса [7].

В итоге, по окончании экспериментальной работы, число обучающихся с высоким уровнем овладения ИПКК в экспериментальных группах по отношению к контрольным возросло на 63 % на ступени «школа», на 78 % — на ступени «вуз» и на 12 % среди взрослых обучающихся. Школьников со средним уровнем сформированности ИПКК после обучения по предложенной педагогической технологии стало на 40 % меньше, студентов — на 59 %, а взрослых обучающихся — на 12 %. Что касается низкого уровня сформированности ИПКК, то таких обучающихся в экспериментальных группах на исследуемых образовательных ступенях не было. Одновременно следует отметить, что положительная динамика на уровне ценностно-мотивационного компонента ИПКК имела место в контрольных группах на ступенях «школа» и «вуз», принявших участие в эксперименте. Это еще раз подтверждает, что в процессе профессионально ориентированного изучения иностранного языка у обучающихся происходит личностное самоопределение в отношении их будущей профессии, в той или иной степени снимаются трудности, испытываемые школьниками и студентами в усвоении предъявляемого на занятиях материала.

Библиографический список

1. Уласевич С.Н. Оксфордское качество. Инновационная уровневая программа по английскому языку для общеобразовательной школы. М.: РЕЛОД, 2008. 80 с.
2. Зникина Л.С., Неупокоева Г.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции менеджеров. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 2004. 212 с.
3. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д: Южный федеральный ун-т, 2007. 26 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та: Флинта, 1998. 432 с.
5. Миронова А.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в системе интегративного образования «лицей — вуз» // Профессиональное образование. 2006. № 7. С. 23.
6. Фоменко Н.А. Развитие лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка вуза в системе непрерывного профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 18 с.
7. Скибицкий Э.Г., Скибицкая И.Ю. Организационно-дидактические условия формирования профессиональной компетенции студентов, синхронно изучающих русский язык и финансово-экономическую терминологию // Педагог: Наука, технология, практика. 2003. № 2 (15). С. 85–91.