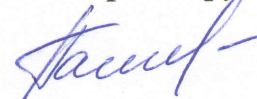


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА»

На правах рукописи



ПАШКОВ ЕВГЕНИЙ СЕРГЕЕВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В
УНИВЕРСИТЕТЕ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Алдошина Марина Ивановна

ОРЁЛ
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1 Теоретико-методологические основы формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.....	16
1.1 Сущность, содержание и структура профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.....	16
1.2 Методологические основы проблемы формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.....	43
1.3 Модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.....	66
Выводы по первой главе.....	95
Глава 2 Технология реализации модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся и ее опытно-экспериментальная проверка в университете	97
2.1 Проектирование и конструирование технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.....	97
2.2 Реализация в университете модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся...124	
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете	142
Выводы по второй главе.....	165
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	166
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	173
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	194

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В соответствии с проектом Правительства Российской Федерации «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», реализация которого началась в 2017 году, приоритетным направлением образовательной политики нашей страны является создание конкурентных преимуществ отечественного образования на международной арене для укрепления его авторитета и престижа.

Международный престиж российского университетского образования определяется рядом показателей, одним из которых является количество иностранцев, получающих высшее образование в Российской Федерации.

Достижение стратегической цели, заключающейся в привлечении в университеты иностранных обучающихся, во многом зависит от построения системы обучения русскому языку как иностранному как образовательного процесса, направленного на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Именно такая организация в наибольшей степени соответствует как требованиям к владению иностранцами русским языком для получения профессионального образования, так и личным мотивам и потребностям иностранных обучающихся. Так обязательным условием получения профессионального образования в российском университете является владение иностранцем русским языком на уровне не ниже Первого сертификационного (B1), свидетельствующем о возможности осуществления профессиональной деятельности в коллективах, в которых русский является рабочим языком. В то же время для иностранцев, поступающих в российские университеты, необходимость формирования профессионально-языковой компетентности продиктована сугубо практическими интересами, суть которых состоит в реализации возможности получить профессиональное образование и стать

компетентными специалистами. Следовательно, в данном контексте очевидна связь языковой и профессиональной компетентности: чем выше уровень владения русским языком, тем успешнее и эффективнее иностранный обучающийся в российском университете может развивать свои профессиональные умения и навыки, формировать качества личности, характеризующие его как компетентного специалиста.

Образовательный процесс, направленный на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, в российских университетах реализован, как правило, на этапе довузовской подготовки и подразумевает использование характерных для высшего образования организационных форм и научно-методического обеспечения. Таким образом, применительно к иностранным обучающимся довузовская подготовка рассматривается как начальный этап профессионального образования, а сформированная на этом этапе профессионально-языковая компетентность – как обязательная профессионально значимая характеристика будущего специалиста.

Однако стоит отметить, что дисциплины, составляющие содержание довузовского этапа формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете в большей степени направлены на овладение языковым и речевым материалом, но не обеспечивают необходимую профессиональную ориентацию. Содержание таких дисциплин не создает у иностранных обучающихся системного представления о будущей профессиональной деятельности, не содержит актуальных профессиональных знаний, не направлено на решение проблем в сфере будущей профессиональной деятельности. Как следствие, снижается мотивация к усвоению образовательной программы, поскольку учебный материал воспринимается иностранными обучающимися как набор абстрактных знаний, не имеющих конкретного профессионального применения, обладающих малым учебным потенциалом для формирования их профессионально-языковой компетентности.

Обеспечить профессионализацию обучения, направленного на формирование профессионально-языковой компетентности, позволяет создание и реализация в разных формах деятельности иностранных обучающихся в университете системы профессионально ориентированных учебных ситуаций. Вовлечение иностранных обучающихся в разрешение моделируемых профессионально ориентированных учебных ситуаций придает учебно-познавательной деятельности личностный смысл, так как наполняет образовательный процесс актуальным профессиональным содержанием. Наличие личностного смысла, выражающегося в стремлении посредством изучаемого языка решить профессиональную проблему, мотивирует иностранных обучающихся на повышение уровня собственной профессионально-языковой компетентности. Таким образом, профессионально ориентированная учебная ситуация, выступая в качестве основной единицы содержания деятельности иностранных обучающихся, отражает сущность и содержание их профессионально-языковой компетентности.

Состояние разработанности проблемы исследования. Достаточно широко в педагогической литературе рассмотрены различные аспекты экспорта российских образовательных услуг, интернационализации образования (А.Л. Арефьев, Н.П. Кетова, А.И. Нефедова, А.Б. Ручкин, М.В. Сероштан, Ф.Э. Шереги и др.) и межкультурной адаптации (Д. Берри, И.С. Бессарабова, З.А. Будаева, Е.А. Гришина, Н.Л. Иванова, И.А. Мнацаканян, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко и др.); изучения психологических и педагогических особенностей организации обучения иностранных обучающихся (И.В. Абакумова, М.Б. Будильцева, И.Д. Варламова, Т.А. Ваулина, И.А. Пугачев и др.); различные дефиниции коммуникации иностранных обучающихся (Е.В. Дзюба, Н.Г. Костина, О.Ф. Коробкова, Е.И. Кузовлева, И.А. Маликова, А.Э. Массалова, А.Г. Матвеев, Е.И. Пассов, В.Ф. Ремизова, О.М. Рябцева, Е.В. Савенкова) с определяющими факторами формирования профессионально-языковой компетентности иностранных

обучающихся посредством владения лексикой, грамматикой и всеми видами речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование) на уровне, достаточном для поступления в высшие учебные заведения РФ. Сущность профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся и ее структура представлены в работах ряда зарубежных (Дж. Грина, Д. Равена, Д. Слобина, С. Савиньона, Д. Хаймза, Н.Хомского) и российских ученых (И. Л. Бим, Е.Д. Божович, М. Н. Вятютнев, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.С. Кузнецова). Разнообразные педагогические средства формирования профессионально-языковой компетентности рассмотрены такими учеными как В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, П.И. Образцов, Г.К. Селевко, Л.Ф. Спирин, А.И. Уман.

Анализ перечисленных исследований позволяет констатировать, что сформирована определенная база научных знаний о содержании и закономерностях формирования профессионально-языковой компетентности, о средствах обеспечения в университете профессионального развития иностранных обучающихся. Однако все исследования, акцентируя внимание на определенных аспектах образовательного процесса и характеристиках его субъектов, не формируют единой концептуальной основы, оставляют открытым вопрос создания педагогической модели. Отсутствие в современной педагогической науке комплексных исследований актуализирует проблемы определения сущности и структуры профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, а также создания модели и технологии ее формирования.

Все сказанное выше позволило выделить объективно существующие **противоречия:**

– между возрастающим экспортным потенциалом российского образования, социальным заказом на профессиональное образование компетентных иностранных специалистов со сформированной профессионально-языковой компетентностью и ограниченными возможностями его реализации традиционными средствами в университете;

– между необходимостью внедрения компетентного подхода в образовательный процесс университета и отсутствием адекватной модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете;

– между высоким потенциалом профессионально ориентированных учебных ситуаций как педагогических средств формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся и недостаточным уровнем их реализации в существующем профессиональном образовании в университете.

Необходимость разрешения данных противоречий обусловила выбор темы исследования, **проблема** которого состоит в следующем: какова модель и технология формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете? Решение данной проблемы определило **цель** исследования.

Объектом исследования является формирование языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, а его **предметом** – модель и технология формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

В качестве **гипотезы** диссертационного исследования было выдвинуто предположение о том, что формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете будет более эффективным, если:

– сформированная профессионально-языковая компетентность в совокупности мотивационного, когнитивного, ориентационного и деятельностного компонентов будет рассматриваться в качестве сущностной характеристики профессиональной компетентности иностранных обучающихся в российском университете;

– определено содержательное наполнение каждого структурного компонента профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете;

– разработана и реализована в педагогической практике модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, подразумевающая использование системы профессионально ориентированных учебных ситуаций;

– под технологией формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете будет пониматься организованное взаимодействие с ними преподавателя по проектированию, конструированию и реализации в образовательном процессе университета системы профессионально ориентированных учебных ситуаций;

– разработан и апробирован критериально-оценочный аппарат определения уровня сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи**:

1. Определить сущность, содержание и структуру профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

2. Разработать модель процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

3. На основе разработанной модели теоретически обосновать и экспериментально апробировать технологию формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

4. Разработать и верифицировать критерии и оценочные показатели определения уровня сформированности компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Методологическую основу исследования составили теории профессионального образования иностранных обучающихся, построенные на философских, педагогических и психологических теориях развития личности, в том числе, *фундаментальной теории познания* (П.В. Алексеев,

В.В. Ильин, В.Г. Кузнецов); представления о единстве сознания и деятельности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн).

В качестве методологических ориентиров были выбраны: *системный подход* (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Т.А. Ильина); *компетентностный подход* (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, Р.Уайт, Н. Хомский, А.В. Хуторской, и др.); *контекстный подход* (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова, Э.П. Комарова, О.Г. Ларионова и др.); *культурологический подход* (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.А. Слостенин, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Теоретическим основанием исследования являются теории: профессионального образования (Е.А. Климов, В. Т. Кудрявцев, А.К. Маркова и др.); развития личности и ее изменения в профессиональной деятельности (В.А. Адольф, Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, В.И. Журавлев, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Л.С. Подымова, М.Н. Скоткин, В.А. Слостенин, А.В. Хуторской и др.), способствующие раскрытию потенциала обучающихся; технологического-педагогические аспекты (М.И. Алдошина, Н.С. Гедулянова, Е.Н. Ковешникова, П.И. Образцов); адаптации иностранцев, обучающихся в российских вузах (И.В. Абакумова, И.А. Гребенникова, Т.Л. Гурулева, М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова, Т.А. Ваулина, И.А. Пугачев, Н.М. Романенко и др.); моделирования образовательного процесса (А.Д. Гонеев, Л.М. Митина, В.Н. Правдюк и др.) в совокупности профессионально ориентированных учебных ситуаций (А.А. Вербицкий, В.В. Сериков, Л.Ф. Спирин, А.И. Уман и др.).

Методы исследования, которые были использованы для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы включали в себя комплекс теоретических методов (анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы и нормативной документации); эмпирических методов (анкетирование, беседа, наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование) и методов математической статистики, обработки и интерпретации экспериментальных данных.

Организация и этапы исследования. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева». В общей сложности в опытнo-экспериментальной работе приняли участие 58 человек, проходящих обучение по экономическому модулю профильной подготовки на факультете подготовки иностранных обучающихся. В экспериментальном обучении участвовали 28 человек, а количество обучающихся в контрольной группе составило 30 человек.

Работа проводилась в три этапа.

Первый этап был посвящен подбору и изучению научной, учебной и методической литературы по теме диссертационного исследования; определению структурно-функциональных компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете; анализу и отбору теоретических основ разработки модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

На втором этапе был осуществлен констатирующий этап исследования, позволивший определить исходный уровень сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. На данном этапе также была разработана модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете на основе реализации системы профессионально ориентированных учебных ситуаций и начат педагогический эксперимент, в ходе которого анализировалась и корректировалась его программа.

На третьем этапе на основе качественных и количественных показателей были проанализированы полученные результаты, осуществлена их систематизация, обобщение и интерпретация. После проверки достоверности результатов были сформулированы основные выводы,

определены перспективы дальнейших исследований, оформлены текст диссертации и автореферат.

Основные результаты исследования, их научная новизна заключаются в том, что полученные ранее научные результаты, относительно формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, дополнены углубляющими идею ее роста средствами реализации в образовательном процессе системы профессионально ориентированных учебных ситуаций при реализации авторской модели на основе предлагаемой технологии:

1. Выявленные особенности образования иностранных обучающихся в российских университетах позволили *определить сущность* профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся как базового интегрального качества личности, реализующего социальную потребность в получении профессионального образования в российском университете и определяющего способность и готовность решать ситуативно обусловленные проблемы будущей профессиональной деятельности. Структура профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете включает мотивационный, когнитивный, ориентационный и деятельностный компоненты.

2. Разработана модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, состоящая из целевого, методологического, содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного блоков.

3. Теоретически обоснована и апробирована технология формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся как механизм практического внедрения модели, понимаемая как алгоритмично выстроенное (восприятие, освоение, усвоение, присвоение и рефлексия) и педагогически организованное взаимодействие преподавателя с иностранными обучающимися по реализации в образовательном процессе системы профессионально ориентированных учебных ситуаций,

детерминирующих их активность в социальном и предметном контекстах будущей профессиональной деятельности на предметно-деятельностном, мотивационно-ценностном, операционном и личностно-профессиональном этапах.

4. Разработана и экспериментально проверена эффективность критериально-оценочного аппарата (критерии, показатели, уровни, диагностический инструментарий) формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении методологической базы и технологического инструментария педагогики в системе профессионального образования иностранных обучающихся относительно сущности, содержания и структуры их профессионально-языковой компетентности, проектирования теоретически обоснованной модели и разработанной технологии формирования данной компетентности в университете.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что:

– разработанные автором теоретические положения и технология внедрены в образовательный процесс университета на основе разработанной модели и способствуют формированию профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете;

– разработанный и верифицированный критериально-оценочный аппарат определения уровней сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся позволяет осуществлять мониторинг качества высшего и дополнительного профессионального образования;

– результаты и основные выводы исследования могут быть использованы в процессе профессионального образования иностранных обучающихся разных профессиональных сфер для повышения эффективности формирования их профессионально-языковой компетентности;

– технология формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся может быть реализована в традиционном, дистанционном и смешанном образовании разных уровней (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура), в различных видах основного и дополнительного профессионального образования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлены согласованностью применяемых в исследовании педагогических теорий и концепций; четкостью и разнообразием методов, адекватных целям, задачам и предмету исследования; репрезентативностью эмпирических результатов; возможностью воспроизводства и использования результатов исследования в педагогической практике подготовки иностранных обучающихся различных профилей; подтверждением правильности теоретических выводов в результате их опытно-экспериментальной проверки.

На защиту выносятся следующие основные положения.

1. Профессионально-языковая компетентность иностранных обучающихся – это базовое интегральное качество личности, реализующее социальную потребность в получении профессионального образования в российском университете и обуславливающее способность и готовность решать ситуативно обусловленные проблемы будущей профессиональной деятельности. Ее *структура* включает мотивационный, когнитивный, ориентационный и деятельностный компоненты.

2. Модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представляет собой целостность целевого, методологического, содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного блоков. В *целевом блоке* в соответствии социальным заказом на профессиональное образование компетентных иностранных специалистов и личными мотивами и потребностями иностранных обучающихся определены цель и задачи формирования профессионально-языковой компетентности иностранных

обучающихся в университете. *Методологический блок* представлен методологическими основами проблемы формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и принципами, реализуемыми во всех звеньях педагогического процесса. *Содержательный блок* отражает структурные элементы профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и классификацию профессионально ориентированных учебных ситуаций, выступающих в роли основной единицы содержания деятельности иностранных обучающихся. *Процессуальный блок* содержит комплекс методов, форм и средств проектирования, конструирования и реализации системы профессионально ориентированных учебных ситуаций, актуализирующих социальный и предметный контексты будущей профессиональной деятельности на предметно-деятельностном, мотивационно-ценностном, операционном и личностно-профессиональном этапах формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. В *критериально-оценочном* блоке модели описаны различные критерии и их показатели, позволяющие определять уровни сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, отраженные в *результативном блоке* модели.

3.Технология формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представляет собой алгоритмично выстроенное (восприятие, освоение, усвоение, присвоение и рефлексия) и педагогически организованное взаимодействие преподавателя с иностранными обучающимися по реализации в образовательном процессе системы профессионально ориентированных учебных ситуаций. Данная технология является профессионально-ориентированной, так как вовлечение в профессионально ориентированные учебные ситуации позволяет наполнить учебную деятельность (индивидуальную, парную или групповую) иностранных обучающихся

актуальным профессиональным содержанием, которое, в свою очередь, детерминирует их активность в социальном и предметном контекстах будущей профессиональной деятельности на предметно-деятельностном, мотивационно-ценностном, операционном и личностно-профессиональном этапах.

4. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете включает в себя критерии и показатели их сформированности: мотивационный (стремление к применению и совершенствованию профессионально-языковой компетентности в учебной и профессиональной деятельности), когнитивный (способность к осуществлению учебно-познавательной деятельности), ориентационный (осознание социально-культурных особенностей иноязычной профессионально ориентированной учебной деятельности и своей роли в ней) и деятельностный (проявление на практике сформированности профессионально-языковой компетентности) на низком, среднем и высоком уровнях.

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические положения формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и соответствующая педагогическая технология прошли экспериментальную проверку на базе кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации факультета подготовки иностранных обучающихся ОГУ имени И.С. Тургенева. В формирующем эксперименте приняли участие 58 иностранных обучающихся. Механизмом практического внедрения модели в образовательный процесс довузовского образования университета выступила соответствующая технология, эффективность которой была доказана и проверена статистически. Результаты исследования были отражены в 5 публикациях в рецензируемых ВАК журналах и 11 публикациях статей в материалах международных и всероссийских конференций (Орел, 2017, 2021,

2022; Москва, 2020, 2021, 2022; Калуга, 2021; Хабаровск, 2021; Саранск, 2021; Железноводск, 2021; Коломна, 2021; Стерлитамак, 2022).

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список литературы (192 источника) и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

1.1 Сущность, содержание и структура профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете

В российской системе образования с конца XX века происходят изменения, связанные с его направленностью, целями и содержанием. Процесс трансформации связан, прежде всего, с интеграцией России в международное образовательное пространство и присоединением к Болонскому процессу. С этой целью на смену существовавшей долгие годы парадигме образования, основанной на знаниях, умениях и навыках, пришло образование, опирающееся на компетентностный подход, так как именно «реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства» [16, С.11].

Кроме того, реформа системы образования обусловлена социально-экономическими изменениями в России, вместе с которыми изменились и требования к профессиональным качествам выпускников вузов. В настоящее время специалист с высшим образованием – это компетентный человек, который «знает не только как сделать (умение), но и то, почему надо делать именно так, способен осуществить выбор из арсенала своих умений, которые наилучшим образом отвечают условиям данной ситуации» [170, С. 7]. Кроме

того, специалист должен уметь ориентироваться в нововведениях, связанных с его профессиональной деятельностью, и именно компетентностный подход в образовании призван обеспечить выпускнику подготовку, которая станет базой для его дальнейшего профессионального роста.

Разработке данного направления, выделению ключевых компетенций и определению их содержания посвящены работы ряда российских и иностранных ученых (Н. Хомский [177; 178], Дж. Равен [148], В.И. Байденко [16; 17], Н.В. Кузьмина [103], А. В. Хуторской [179; 180; 181] и др.).

Особенность образования, направленного на формирование у обучающихся определенных компетенций, состоит в смещении акцента от накопления в процессе обучения знаний, умений и навыков к формированию и развитию у будущего специалиста практического и творческого использования полученной информации в своей профессиональной деятельности. В соответствии с компетентностным подходом образовательный процесс основан на интеграции ценностных ориентаций, смыслов профессиональной деятельности, знаний и умений для эффективного решения профессиональных задач.

Традиционное обучение предполагает передачу определенной учебной информации от преподавателя к обучающимся. В данном случае обучающиеся не являются субъектами учебного процесса, их деятельность ограничивается лишь пассивным усвоением информации. В практике преподавания русского языка как иностранного такое обучение сводится к формированию у иностранных обучающихся лишь репродуктивных видов деятельности, являющихся основой грамматико-переводного метода. Заучивание готовых реплик и фраз, чтение и перевод текстов, не связанных друг с другом и с жизненными реалиями приводит к тому, что иностранцам не удается использовать русский язык ни для решения личностно-бытовых задач, ни для осуществления учебно-познавательной деятельности, ни для решения профессиональных проблем. Как следствие, у иностранных обучающихся пропадает интерес и мотивация к изучению русского языка.

В отличие от традиционного обучения, компетентностное обучение предполагает субъектно-субъектные отношения. Это означает, что деятельность преподавателя состоит в постановке стратегической задачи, которую необходимо решить обучающимся. Кроме того, в обязанности преподавателя входит обеспечение иностранных обучающихся необходимой информационной базой или указание на начальные точки поиска этой информации. Для того чтобы деятельность обучающихся носила мотивированный характер, учебные задачи должны удовлетворять их личностные познавательные интересы и потребности. Благодаря такой организации учебного процесса информация, получаемая на занятии, служит основой формирования компетентности, потому что «а) не просто запоминается, а проходит через собственную мысль человека и посредством этого становится *ос-мысленной*; 2) на ее основе выполняются определенные теоретические или практические действия, совершаются те или иные поступки» [40, С. 36].

Еще одной особенностью образования, основанного на знаниевой парадигме, является отсутствие личного опыта деятельности обучающихся. Эта особенность объясняется тем, что при традиционном обучении обучающимся предлагается для усвоения авторитетная и не подлежащая сомнению информация в готовом виде. Использование знаниевого подхода применительно к образованию иностранцев означает, что правила по русскому языку презентуются иностранным обучающимся, а затем преподаватель иллюстрирует возможности их использования в различных ситуациях. При таком подходе исследование лишь имитируется, а изучение материала происходит четко в соответствии с иллюстрационной методикой преподавания.

При компетентностном подходе образовательный процесс иностранных обучающихся в российском университете организуется как система практико-ориентированных задач в широком гуманитарном контексте. В процессе решения этих задач иностранные обучающиеся

знакомятся с примерами, на основе которых самостоятельно делают выводы и формулируют правила использования средств русского языка. Следовательно, иностранные обучающиеся к моменту теоретического изложения уже сформировали определенный уровень понимания материала, который позволяет им принимать активное деятельностное участие в формировании профессионально-языковой компетентности.

Таким образом, компетентностный подход в формировании профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете направлен на удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей иностранных обучающихся. Практическая ориентация учебного процесса вовлекает иностранцев в активную работу на занятиях, повышает их мотивацию и заинтересованность в получении профессионально- и лично-значимой информации на русском языке. В таком случае обучающийся является субъектом учебной деятельности, так как весь процесс формирования его профессионально-языковой компетентности «преломляется через призму его личности, его потребности, мотивы, способности, интеллект и другие индивидуально-психологические особенности» [5, С.18]. Все вышесказанное способствует созданию благоприятного эмоционального фона учебного занятия.

Говоря о компетентностном подходе в образовании, необходимо остановиться на соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». В работах ряда ученых (см., например В.С. Леднев [108]) эти понятия часто употребляются как синонимы. Однако уже на раннем этапе становления коммуникативного подхода применительно к теории языка Н. Хомский разграничивал понятия «компетенция» (знание языка говорящим-слушающим) и «употребление» (реальное использование языка в конкретных ситуациях) [177]. Соглашаясь с Н. Хомским, В. Хутмахер также говорит о том, что компетенция проявляется в употреблении, но отмечает недостаточную точность определения термина «компетенция». В. Хутмахер считает, что в понятии «компетенция» на первый план выходит практическая

составляющая, в то время как понятие «компетентность», являющееся более широким по отношению к «компетенции», включает в себя также личностные качества человека[188].

По мнению А.В. Хуторского, «компетенция – это некое отчужденное, заранее определенное требование (норма) для подготовки учащегося к обучению, а компетентность – это его личные качества (набор качеств) и минимальный опыт в отношении деятельности в данной области»[182, С. 36]. Ссылаясь на В.В. Краевского, А.В. Хуторской выделяет четыре элемента содержания образования, освоение которых позволяет говорить о сформированности у учащегося компетентности. Такими элементами являются знания, умения действовать по образцу, умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях и личностные ориентации [179].

Для И.А. Зимней компетентность является актуальным проявлением компетенции. И.А. Зимняя, делая акцент на личностные качества человека, проявляющиеся в его практической деятельности, трактует компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [75, С. 13]. Кроме того И.А. Зимняя разграничивает компетентный и компетентностный подходы в образовании, отмечая «что основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса» [там же, С. 17].

По мнению Ю.Г. Татур, понятие «компетентность» включает знания, умения, опыт, личностные качества, но, в то же время, является понятием более высокого уровня интегрированности по отношению к этим дефинициям, т.к. характеризует способность и готовность личности «реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [170, С. 7]. Вслед

за И.А. Зимней, Ю.Г. Татур считает, что структура компетентности включает пять компонентов, а именно:

- готовность к проявлению (мотивационный аспект);
- владение знаниями содержания компетентности (когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности (поведенческий аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [там же].

Таким образом, по мнению большинства ученых, в сопоставлении понятий «компетентность» и «компетенция» первое является более широким, так как компетенции являются основой, базой для формирования компетентности. Если компетенции – это набор инструментов или способов действия, то компетентность – это способность применить, использовать эти инструменты в возникающих проблемных ситуациях. Компетенции – это универсальные понятия, а компетентность – индивидуальное качество личности, подразумевающее готовность действовать в проблемной ситуации на основе сформированной системы ценностей, а также знаний и умений, приобретенных в процессе обучения.

Исходя из разделения данных понятий, говоря о компетенциях, будем подразумевать дальнейшее их проявление как компетентностей.

В настоящее время компетентность рассматривается не просто как интегративная характеристика личности, но и как оценка профессиональной деятельности человека. Образование, построенное на компетентностном подходе, подразумевает, что выпускник должен воспринимать профессиональную сферу деятельности как возможность для реализации и развития личностных качеств. Другими словами, компетентность является обязательным атрибутом профессионализации. Так, с психолого-педагогической точки зрения Э.Ф. Зеер определяет компетентность как

«...глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; совокупности знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела» [72, С. 94].

Для В.А. Болотова и В.В. Серикова компетентность – это «...способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире...» [28, С. 12].

Ю.Г. Татур рассматривает компетентность как цель и результат образования и характеризующую выпускника как человека, «завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [171, С. 24].

Разными исследователями в разное время выделялось разное количество компетенций/компетентностей. Кроме того в работах разных авторов различается содержательное и компонентное наполнение одних и тех же компетенций / компетентностей. Таким образом, как справедливо отмечает И.А. Зимняя, «в настоящее время образование столкнулось не только с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации» [75, С. 21].

Сама И.А. Зимняя выделяет 3 группы ключевых компетентностей:

« – компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

– компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах» [там же, С.25].

Следует отметить, что автор в составе каждой группы выделяет компетенции, являющиеся ключевыми в характеристике профессиональной готовности и которые так или иначе связаны с языком (в том числе и иностранным) и речью. Так, в составе первой группы компетентностей присутствуют языковое и речевое развитие, владение иностранным языком; во вторую группу И.А. Зимняя включает компетенции в устном и письменном общении (в том числе и иноязычном), деловую переписку, бизнес-язык; а составной частью третьей группы являются компетенции, связанные с переработкой информации (чтение, конспектирование) [там же].

А.В. Хуторской выделяет ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования, формирование которых должно являться целью образовательного процесса [179]. Собственно языковые знания и умения согласно такой трактовке входят в состав коммуникативных ключевых образовательных компетенций / компетентностей.

По мнению Ю.Г. Татур, человек, получивший высшее образование должен обладать набором из социально-личностных, экономических и организационно-управленческих, общенаучных и общепрофессиональных компетенций. По мнению автора, именно данный комплекс компетенций позволит выпускнику постоянно повышать свою профессиональную квалификацию и быть мобильным на рынке труда [171].

Подходы к классификации, группировке и номенклатуре компетентностей / компетенций различны, однако ряд авторов (Э.Ф. Зеер [73], И.А. Зимняя [75; 76], А.В. Хуторской [179, 180, 181] и др.) сходятся во мнении, что компетентность как интегральная характеристика личности определяется набором компетенций. Другими словами, компетенции являются основой, базой для формирования компетентности. Мы разделяем эту точку зрения.

Разными исследователями в число ключевых включаются языковая, коммуникативная и лингвистическая компетенции / компетентности. В ряде работ эти компетенции отождествляются, в других – дифференцируются. Чтобы разобраться, как соотносятся коммуникативная, языковая и лингвистическая компетентности необходимо проанализировать литературу, посвященную данному вопросу, и рассмотреть ключевые термины, составляющие названия исследуемых понятий.

Для определения понимания языковой компетентности сначала необходимо проанализировать термин «язык».

Большинство лингвистических определений языка исходят из единства языка, мышления и речи. Язык как система фонетических, лексических и грамматических средств служит для выражения мысли и воплощается в речи [166].

В психологической литературе также говорится о речи как о психологическом процессе формирования и передачи мысли средствами языка. С философской точки зрения язык – это «знаковая система любой физической природы, выполняющей познавательную и коммуникативную функции в процессе человеческой деятельности» [175, С. 709].

Язык является социальным явлением, так как возникает и развивается только в обществе и выполняет ряд общественных функций. В новейшем философском словаре указаны экспрессивная, сигнификативная, когнитивная, информационно трансляционная и коммуникативная функции языка [124].

Из приведенных определений следует, что одно из основных функциональных назначений языка – это осуществление межличностной коммуникации. Следовательно, можно сделать вывод, что сформированная языковая компетентность подразумевает способность индивида использовать языковые средства для вступления в коммуникативные акты, или, другими словами, на практике применять коммуникативную функцию языка.

Понятие «языковая компетенция» применительно к теории языка впервые начал использовать Н.Хомский, который определял данное понятие как «систему правил, которую мы освоили и которая позволяет нам понимать новые предложения и производить новые предложения в каждом подходящем случае» [178, С. 38]. Освоение данной системы для Н.Хомского является врожденной способностью человека и представляет собой определенное состояние, а не процесс или, другими словами, знание, а не владение.

Если Н. Хомский стремился абстрагироваться от реальных речевых актов, то уже к концу 60-х годов Д. Слобин и Дж. Грин в составе языковой компетенции выделяют «языковую способность», т.е. потенциальное знание языка и «языковую активность», т.е. использование лингвистических знаний в реальной речи [165].

По мнению разработчиков Совета Европы проекта «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» языковая компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и включает в себя лингвистический, социолингвистический и прагматический аспекты. В свою очередь компонентами лингвистической компетенции выступают лексическая, грамматическая, семантическая и фонологическая компетенции; в социолингвистическую компетенцию включены знания и умения эффективного использования языка в социальном контексте; прагматическая компетенция предполагает знание правил, позволяющих строить высказывания и объединять их в текст (концепция дискурса), умение использовать высказывания для решения различных коммуникативных задач (функциональная концепция) и умение последовательного построения высказывания в соответствии со схемами взаимодействия (компетенция схематического построения речи) [132].

В отечественной науке под языковой компетенцией чаще всего понимают «совокупность конкретных умений, необходимых члену

языкового общества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной» [25, С. 34].

С точки зрения Н.С. Кузнецовой в основе формирования языковой компетентности лежит освоение языковой системы, включающей сведения о единицах языка и правила их связи и соединения [102].

В словаре-справочнике под редакцией Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской указывается на то что, языковая компетенция «объединяет язык и речь и характеризует личность как человека, владеющего языком и умением пользоваться языком на основе грамматических правил» [140, С. 81].

Наиболее полно и продуманно к трактовке языковой компетенции, на наш взгляд, подошла Е.Д. Божович. Исследователь дает определение языковой компетенции с позиций разных наук. С позиций лингвистики, по мнению автора, языковая компетенция представляет собой единство фонетического, морфологического, лексического и синтаксического уровней языка. С психологической точки зрения исследователь определяет языковую компетенцию как системное взаимодействие:

1) данных речевого опыта на основе практического владения языком и эмпирических обобщений наблюдений над языком;

2) языковых знаний, усвоенных в процессе обучения и включающих: «а) категориальные характеристики языковых единиц разных уровней; б) приемы (схемы) анализа и описания этих единиц, ... составляющие элементы метазнания о языке» [25, С. 38];

3) языковой интуиции, формирующейся на основе предыдущих компонентов [26, С. 64].

Несмотря на то, что большинство исследователей в определении языковой компетенции / компетентности указывают на ведущую роль коммуникативной функции у данного понятия, наряду с понятием «языковой компетенции» в научной литературе функционирует понятие «коммуникативная компетенция / компетентность». Чтобы установить, как

соотносятся данные понятия, сначала проанализируем определения термина «коммуникация».

В словаре-справочнике под редакцией Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской коммуникация определяется как «информационная связь субъекта с тем или иным объектом» [140, С. 88].

С философской точки зрения коммуникация представляет собой «общение, при помощи которого «Я» обнаруживает себя в другом» [175, С. 147].

Психологи под коммуникацией понимают «смысловой аспект социального взаимодействия» [100, С. 147].

Следует отметить, что и информационная связь, и общение, и социальное взаимодействие могут реализовываться не только в вербальной форме. Другими словами, осуществление коммуникации посредством языка является распространенным способом, но не единственно возможным. В то же время, язык, кроме коммуникативной функции выполняет также ряд других функций, о которых было сказано выше.

Понятие «коммуникативная компетенция» было предложено Д. Хаймсом в противовес определению языковой компетенции Н. Хомского. По мнению Д. Хаймса, владения лексикой и грамматикой недостаточно для полноценного общения. Чтобы осуществлять коммуникативную деятельность необходимо знать о функциональном использовании языковых средств, а также учитывать социальные условия их употребления. Структура коммуникативной компетенции, предложенная Д. Хаймсом, состоит из следующих видов компетенций: лингвистической компетенции, подразумевающей знание правил языка; социально-лингвистической компетенции, выражающейся во владении диалектной речью; дискурсивной компетенции, отвечающей за построение смыслового высказывания; стратегической компетенции, которая позволяет выбрать способ осуществления и поддержания контакта с собеседником [189].

Похожей точки зрения придерживается С. Савиньон, говоря о коммуникативной компетентности как о способности использовать языковые средства в реальных, динамически изменяющихся условиях. По мнению С. Савиньона, коммуникативную компетентность образует совокупность грамматической, дискурсивной, стратегической и социокультурной компетенций [192].

В отечественной лингводидактике М.Н. Вятютнев различал языковую и коммуникативную компетенции. Языковую компетенцию автор определял как «приобретённое интуитивное знание небольшого количества правил, лежащих в основе построения глубоких структур языка, которые преобразовываются в процессе общения в различные высказывания» [49, С. 38], а коммуникативная компетенция понимается им как «выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [там же].

В научно-методической литературе наряду с термином «языковая компетенция» можно встретить также понятие «лингвистическая компетенция». Некоторые отечественные ученые, разрабатывающие методики преподавания русского языка как родного, разграничивают языковую и лингвистическую компетенции. Так, по мнению Е.А. Быстровой, лингвистическая компетенция проявляется во владении знаниями о системе языка, а языковая компетенция предполагает понимание высказываний и их конструирование на основе усвоенных единиц языка, а также правил их употребления. [130].

Однако зарубежные исследователи не дифференцируют данные понятия. В качестве синонимичных они употребляются также в большинстве работ авторов, посвященных методике преподавания русского языка как

иностранного (см., например, «Методика преподавания русского языка как иностранного» О. Д. Митрофановой, В. Г. Костомарова) [117].

Мы также относим понятия «языковая компетенция» и «лингвистическая компетенция» к синонимичным в связи с тем, что языковая компетенция иностранных обучающихся «предполагает овладение определенной суммой знаний о языке и соответствующих им навыков и умений, связанных с различными аспектами языка: фонетикой, лексикой и грамматикой» [85, С. 279].

Однако мы разделяем языковую и коммуникативную компетенции, считаем их разными, но связанными друг с другом видами компетенций. Связь проявляется в том, что осуществление коммуникации является основной функцией языка, а различие состоит в том, что коммуникативная функция может быть реализована не только в вербальной форме. Таким образом, языковая составляющая входит в структуру коммуникативной компетенции, но не является единственной, и, наоборот, отсутствие способности осуществлять коммуникацию не позволяет говорить о сформированности языковой компетенции. Значение невербального общения достаточно велико, однако в образовательном процессе и профессиональной деятельности все же наиболее значимой является коммуникация, осуществляемая посредством языковых средств. Следовательно, для иностранных обучающихся приоритетным является формирование именно языковой компетентности, которая кроме осуществления вербальной коммуникации позволяет решать задачи учебно-познавательного, социокультурного, профессионального характера.

Соглашаясь с трактовкой языковой компетенции Е.Д. Божович, которую мы приводили выше, следует отметить, что автор определяет языковую компетенцию применительно к носителям языка, однако ее исследования можно экстраполировать на контингент иностранных обучающихся, получающих высшее образование на русском языке. Однако необходимо отметить, что в отличие от родного языка, овладение которым

происходит неосознанно и интуитивно, овладение иностранным языком является осознанным и намеренным действием. Таким образом, если применить систему языковой компетенции, предложенную Е.Д. Божович, к иноязычной аудитории, то первое место в этой системе должны занимать полученные в процессе обучения языковые знания, которые в дальнейшем позволяют приобрести речевой опыт и чувство языка.

Осознанное изучение подразумевает, что иностранные обучающиеся четко представляют, для чего они изучают русский язык, где, как и когда они должны уметь его использовать. Во-первых, знание русского языка для них – это возможность осуществлять учебно-познавательную деятельность, которая, в свою очередь, направлена на получение в будущем профессии. Следовательно, во-вторых, – это возможность заниматься профессиональной деятельностью в условиях иноязычной среды.

Образовательный процесс в университете подчинен достижению цели, которая состоит в подготовке «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности» [94].

Однако для иностранных обучающихся освоение содержания профессионального образования на русском языке и формирования профессиональной компетентности невозможно без сформированной языковой компетентности. Владение русским языком позволяет иностранным обучающимся не только реализовывать личные контакты, но и осуществлять учебно-познавательную деятельность, а значит – удовлетворять свои профессиональные потребности. Получается, что от уровня языковой компетентности зависит то, насколько успешно выпускники смогут себя реализовать в профессиональной деятельности, с какой

регулярностью будут повышать свою профессиональную квалификацию, чтобы быть востребованными на рынке труда.

Очевидно, что владение русским языком на высоком уровне для иностранных обучающихся является одним из системообразующих факторов их профессионального развития. Сформированность языковой компетентности позволяет успешно осваивать в процессе обучения аспекты будущей профессии, изучать новые технологии в сфере будущей профессиональной деятельности, ориентироваться в современных научных тенденциях, осуществлять коммуникацию с коллегами на русском языке. Следовательно, для иностранных обучающихся владение иностранным языком, выражающееся в сформированной профессионально-языковой компетентности, является обязательным условием для становления и развития их личностных профессиональных качеств.

При оценке профессиональных качеств иностранного обучающегося в обязательном порядке учитывается то, насколько свободно он пользуется русским языком при выполнении задач разного рода, связанных с его будущей профессиональной деятельностью; как он умеет использовать язык для поиска, отбора и переработки профессиональной русскоязычной информации; насколько успешным является его речевое общение в профессиональном коллективе и т.д. Следовательно, уровень языковой компетентности напрямую коррелирует с понятием профессиональной компетентности: от уровня языковой компетентности напрямую зависит успешность приобретения профессиональных знаний и формирования на их основе умений и навыков осуществления профессиональной деятельности.

В связи с вышеизложенным необходимо рассмотреть понятие «профессиональная компетентность».

Н.В. Кузьмина считает, что профессиональная компетентность представляет собой совокупность личностных свойств, базирующихся на следующих компонентах:

- специальной компетентности;

- методической компетентности;
- социально-психологической компетентности;
- дифференциально-психологической компетентности;
- аутопсихологической компетентности [103].

С точки зрения А.К. Марковой профессиональная компетентность выражается не только в способности и умении выполнять определенные профессиональные функции, но и в определенном психическом состоянии специалиста, позволяющем ответственно и самостоятельно решать задачи, возникающие в его профессиональной деятельности [109].

Л.М. Митина, давая трактовку профессиональной компетентности, также указывает на личностный фактор в данном понятии. Ученый в составе профессиональной компетенции выделяет деятельностный аспект, включающий знания, умения, навыки, а также индивидуальные способы самостоятельного осуществления деятельности; коммуникативный аспект, позволяющий творчески подходить к осуществлению профессионального общения; личностный аспект, выражающийся в потребности к самореализации и саморазвитию [120].

Если вышеуказанные авторы в определении профессиональной компетенции обращали внимание, прежде всего, на личностные качества человека, необходимые для профессиональной деятельности, то А.В. Хуторской рассматривает данное понятие с точки зрения качества практической деятельности специалиста. По мнению ученого, профессиональная компетентность представляет собой набор компетенций, выражающихся в обобщенных действиях, позволяющих продуктивно и эффективно выполнять профессиональную деятельность [180].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что языковая подготовка иностранцев в университете напрямую влияет на формируемые профессиональные качества личности. Следовательно, языковая компетентность является неотъемлемой частью профессиональной компетентности, поэтому нам видится оправданным говорить о

необходимости формирования у иностранных обучающихся в университете профессионально-языковой компетентности. Именно профессионально-языковая компетентность позволяет иностранным обучающимся осуществлять учебно-познавательную деятельность в университете, а по окончании обучения использовать русский язык не только как инструмент международного общения, но и как средство профессионально-личностного развития. От уровня профессионально-языковой компетентности зависят как профессиональные качества, так и личностные характеристики. Так, иностранным обучающимся с высоким уровнем профессионально-языковой компетентности присущи такие значимые качества, как:

- наличие активной позиции, нацеленность на получение положительного результата, чувство владения ситуацией в учебно-познавательной и профессиональной деятельности;
- социальная инициативность, которая проявляется в участии в различных мероприятиях, активном интересе к социально-общественным процессам в различных группах;
- творческий подход к решению возникающих проблем;
- высокая приспособляемость к различным видам деятельности и профессиональная мобильность, выражающиеся в общительности, гибкости поведения, дипломатичности и выдержке;
- уверенность в себе;
- самокритичность и желание постоянно повышать свой уровень профессионализма.

С точки зрения содержания профессионально-языковая компетентность иностранных обучающихся представляет собой комплекс языковых знаний, речевых умений и навыков, необходимых и достаточных для осуществления учебно-познавательной и профессиональной деятельности в условиях иноязычной среды. Для дальнейшего решения задач исследования необходимо рассмотреть сущность и структуру профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся.

Полноценное понимание сущности профессионально-языковой компетентности, установление педагогических механизмов её формирования невозможно без определения компонентов, входящих в состав данного понятия. Так как структура любой системы обусловлена, прежде всего, выполняемыми ей функциями, необходимо проанализировать функциональные особенности компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся.

Профессионально-языковая компетентность подразумевает готовность и способность иностранных обучающихся использовать русский язык в учебной деятельности для получения специальности и в дальнейшем для осуществления профессиональной деятельности.

Проблема готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности не имеет однозначной трактовки в психолого-педагогической науке. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Г. Ковалев, Д.Г. Левитес подошли к определению данного понятия с точки зрения функционального подхода. С их точки зрения, готовность – это особое состояние психики, обусловленное свойствами личности, с одной стороны, и психическими процессами, с другой, позволяющее выполнять определенную деятельность на основе использования полученных знаний и умений [68; 91; 107].

В.А. Сластенин определяет готовность как профессионально-значимое качество личности, включающее следующие компоненты:

- психологическая готовность как внутренняя установка на работу;
- физическая готовность, обязательным условием которой является соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям профессиональной деятельности;
- научно-теоретическая готовность, предполагающая наличие знаний, необходимых для компетентной профессиональной деятельности;
- практическая готовность, выражающаяся в сформированных профессиональных умениях и навыках;

– психофизиологическая готовность, включающая профессионально-значимые качества личности и констатацию предпосылок для овладения профессиональной деятельностью [163].

В понимании готовности иностранного обучающегося использовать русский язык в целях профессионального образования в университете мы опираемся на точку зрения О.Ю. Елькиной, согласно которой готовность трактуется не только как цель и результат обучения, но и начальное и основное условие эффективной реализации возможностей личности будущего специалиста [69].

Из данного определения следует, что готовность к использованию изучаемого языка обусловлена мотивационной сферой личности иностранного обучающегося, что дает основание для выделения *мотивационного компонента* в составе изучаемой компетентности. Мотивационная составляющая представляет собой совокупность различных внешних и внутренних факторов, предопределяющих направленность индивида и стимулирующих его активность в этом направлении. В нашем случае желание получить профессиональное образование в России и быть компетентным специалистом стимулирует иностранцев изучать русский язык и формировать профессионально-языковую компетентность, так как именно изучаемый язык служит средством получения профессиональных знаний, умений и навыков, а также является инструментом осуществления профессиональной деятельности. Мотивационный компонент является ключевым, так как напрямую влияет на формирование всех остальных компонентов профессионально-языковой компетентности.

Мотивация к изучению языка может быть утрачена иностранными обучающимися в случае, если процесс формирования профессионально-языковой компетентности в университете не соответствует их профессиональным запросам. Следовательно, перед преподавателями стоит задача трансформации познавательной мотивации иностранных обучающихся (выражающейся в желании изучать русский язык) в

профессиональную мотивацию (заключающейся в желании совершенствовать свои профессиональные знания, умения и навыки посредством изучаемого языка). Это означает, что процесс обучения должен способствовать формированию профессиональных качеств личности в образовательном процессе. Успехи в учебно-познавательной деятельности, в свою очередь, мотивируют иностранных обучающихся на дальнейшее, более глубокое изучение русского языка. Другими словами, процесс формирования профессионально-языковой компетентности в университете должен быть организован таким образом, чтобы определять мотив и направленность действий иностранных обучающихся на удовлетворение их профессиональных потребностей; быть ориентированным на профессию, которую желает приобрести обучающийся и которая определяет содержание учебной деятельности.

Как уже было сказано, иностранные обучающиеся в университете заинтересованы в формировании у них профессионально-языковой компетентности как инструмента для получения профессии. То есть, если сначала русский язык для иностранных обучающихся является предметом изучения, то в дальнейшем он выполняет функцию средства обучения и средства получения профессионально-значимой информации.

Для того чтобы русский язык выполнял указанную функцию у иностранного обучающегося должно быть сформировано целостное представление о структуре изучаемого языка и компонентах, образующих эту структуру. Язык как наука представляет собой систему взаимосвязанных уровней (фонетический, морфемный, лексический, синтаксический уровни) и лингвистических понятий, составляющих содержание этих уровней. Следовательно, формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете опирается на совокупность лингвистических умений и навыков. К ним О.А. Каплун относит умения опознавать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи и т.д., отличать одно явление от другого; умение классифицировать языковые явления;

умение производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический разбор [85, С. 278].

Наличие системных лингвистических знаний обуславливает способность иностранного обучающегося использовать изучаемый язык для получения и обработки профессионально значимой информации.

Профессионально-языковая компетентность, кроме владения иностранным обучающимся совокупностью знаний о языковой системе и лингвистических единицах, предполагает также наличие знаний о функциональных особенностях русского языка и умений когнитивного использования этих знаний с целью создания и интерпретации смысло- и формообразующих кодов дискурса. Образовательный процесс подразумевает обмен информацией, который происходит в процессе общения обучающихся друг с другом и обучающихся с преподавателями в процессе учебно-познавательной деятельности. Эффективность общения зависит не только от наличия у иностранного обучающегося лингвистических знаний, но и от умений адекватно и целесообразно строить речевое высказывание, изменять свое речевое поведение в соответствии с целями, факторами, сферами, ситуациями общения и коммуникативными установками собеседников. Перечисленные умения обеспечивают эффективное взаимодействие иностранных обучающихся с носителями русского языка посредством выполнения умственных операций, осуществляя функцию выбора языковых средств для построения речевого высказывания.

Усвоение системных лингвистических знаний и умение использовать их в речевой деятельности обусловлены умственными процессами (запоминание, воспроизведение, восприятие, внимание, воображение, мышление, речь и пр.) что дает нам основание выделить в структуре профессионально-языковой компетентности *когнитивный компонент*. Когнитивный компонент подразумевает, что иностранный обучающийся, решая определенные коммуникативные задачи, должен уметь активизировать собственные мнемические, перцептивные, интеллектуальные процессы для

овладения языковой системой для реализации учебно-познавательной, а в будущем – профессиональной деятельности. Сформированность когнитивного компонента является условием для эффективного общения как «сложного многопланового процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностями совместной деятельности и включающего в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [100, С. 213].

Итак, когнитивный компонент в составе профессионально-речевой компетентности выражается в способности иностранного обучающегося усваивать системные лингвистические знания и формировать на их основе умения функционального использования языковых единиц.

Компетентность является социальным качеством личности и не может быть сформирована в отрыве от окружающей действительности. Особенностью профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся является то, что ее формирование происходит в новых социальных и культурно-исторических условиях. Попадая в новые социокультурные реалии, иностранные обучающиеся сталкиваются с рядом проблем организационного характера (расписание, формы и продолжительность учебных занятий и внеучебной деятельности и т.д.), структурного характера (структура управления университета; структура профессорско-преподавательского состава; направления подготовки, осуществляемые в университете и т.д.), этикетные проблемы (нормы и правила речевого поведения в различных ситуациях). Следовательно, для успешного общения, осуществления учебно-познавательной и профессиональной деятельности кроме определенного уровня владения языковыми и речевыми средствами, иностранцы должны обладать знаниями социокультурного характера.

В лингвистике, психологии, философии существует большое количество исследований взаимоотношений языка и культуры (см., например, работы С.Г. Тер-Минасовой, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова,

В.В. Воробьева, В.В. Красных), в которых делаются выводы о том, что культура находит свое отражение в языке, накапливается и сохраняется в нем; сознание человека обусловлено этническим фактором, который влияет и на способ формирования и формулирования мысли; адекватная коммуникация может быть осуществлена только с учетом культурного компонента в языке, непонимание или незнание культурной коннотации может не только привести к непониманию друг друга участниками коммуникативного акта, но и к «конфликту культур». Именно от правильного и уместного использования языковых средств зависит успешность коммуникации. Это означает, что иностранный обучающийся должен не просто владеть набором лингвистических знаний, но и уметь применить эти знания с учетом социокультурных особенностей учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности. Учет социокультурного фактора изучаемого языка позволяет иностранцу ощущать себя членом коллектива (учебной группы, трудового коллектива и пр.) и успешно ориентироваться в различных сферах и ситуациях общения.

Следовательно, можно сделать вывод, что в структуре профессионально-языковой компетентности одним из важнейших является *ориентационный компонент*. Кроме решения организационных проблем ориентационный компонент выполняет функцию снятия культурного барьера и отчужденности представителей разных национальных культур, осознании своего места в социуме. Сформированность ориентационного компонента профессионально-языковой компетентности позволяет иностранным обучающимся избежать в своей речи культурных ошибок, которые, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, не только могут очень болезненно восприниматься носителями языка, но и создавать у них отрицательное отношение к иностранцу, вплоть до отказа вступать с ним в коммуникацию [172].

Коммуникация с носителями языка, основанная на знании культурных особенностей, владении этикетными нормами, понимании социальных ролей,

позволяет иностранным обучающимся быстрее адаптироваться к новой для них среде. Социокультурные ошибки в речи могут привести к негативным последствиям не только в учебно-познавательной, но в будущей профессиональной деятельности. Это означает, что учет социокультурных особенностей, находящих отражение в языке, напрямую влияет на формирование профессиональных качеств иностранных обучающихся. Следовательно, ориентационный компонент включает также знание истории, культуры и социальных норм поведения страны изучаемого языка, а также особенности функционирования языковых единиц, обусловленных историческими и культурными процессами.

Как уже было сказано, для иностранных обучающихся формирование профессионально-языковой компетентности является инструментом для осуществления учебно-познавательной деятельности. Учебно-познавательная деятельность в университете направлена на формирование у учащегося профессионально-значимых качеств личности и характеризуется постоянно увеличивающимся объемом. Под объемом учебно-познавательной деятельности мы подразумеваем количество теоретической информации, которую нужно обработать и усвоить иностранному обучающемуся во время учебного процесса и самостоятельной работы. Для анализа, обработки и презентации учебно-познавательной информации одинаково важную роль играют как продуктивные, так и рецептивные виды речевой деятельности. Это означает, что для осуществления учебно-познавательной деятельности и решения коммуникативных задач иностранный обучающийся должен обладать достаточным уровнем сформированности всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо и говорение) для формирования необходимого опыта проявления компетентности.

Следует отметить, что русский язык для иностранных обучающихся является также инструментом поиска информации, необходимой для успешного осуществления учебно-познавательной и профессиональной деятельности. Поиск информации предполагает умение пользоваться

различной справочной литературой, поисковыми системами в интернете. В свою очередь обработка полученной информации также невозможна без навыков конспектирования, анализа, сопоставления, трансформации и т.д.

Кроме того, в процессе обучения в университете студенты сталкиваются с различными видами организации процесса обучения (учебная деятельность – лекция, практическое занятие, лабораторная работа и др., воспитательная деятельность, научно-поисковая деятельность, бытовое общение, квазипрофессиональная деятельность и т.д.). В зависимости от вида деятельности изменяются задачи, которые ставятся перед обучающимися, а в зависимости от задачи требуется активизация тех или иных составляющих профессионально-языковой компетентности. Так, например, на лекции на первый план входят речевые умения иностранного обучающегося в аудировании и письме (конспектировании); при подготовке к практическим заданиям наиболее важным речевым умением выступает чтение; ответы на вопросы невозможны без навыков в говорении (устной речи) и т.д. Вывод из вышеизложенного заключается в том, что иностранный обучающийся для осуществления учебно-познавательной, научной и квазипрофессиональной деятельности должен не только обладать теоретической базой, но и иметь опыт практического использования изучаемого языка.

Для решения учебно-познавательных задач, в отличие от бытовых, необходимо владеть набором языковых средств, характерных для научного стиля. За решение постоянно возрастающего уровня сложности учебно-познавательных задач отвечает функция реализации различных когнитивных тактик и стратегий языковой деятельности в образовательном процессе. Наличие данной функции позволяет иностранному обучающемуся систематически повышать свою квалификацию для того, чтобы получать теоретические знания на русском языке и в дальнейшем применять их на практике в своей профессиональной деятельности. Благодаря практико-операционной функции иностранный обучающийся получает возможность проектировать и организовывать свою деятельность, исходя из

профессиональной ситуации. Практико-операционная функция дает основания для выделения в структуре профессионально-языковой компетентности *деятельностного компонента*. Сформированность данного компонента проявляется во владении иностранным обучающимся профессиональной лексикой; навыками конспектирования и реферирования; умения составления и написания рефератов, курсовых проектов и дипломных работ; умения ориентироваться в учебной и научной литературе; умения осуществлять поиск необходимой иноязычной информации в различных источниках. Основу деятельностного компонента составляют знания, умения, опыт деятельности, необходимые для осуществления профессиональных функций, прав и обязанностей, реализации нормативных требований.

В общем виде структура профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и функции ее компонентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и их функции

Профессионально-языковая компетентность иностранных обучающихся в университете				
Компоненты	Мотивационный	Когнитивный	Ориентационный	Деятельностный
Функции	Обеспечение положительной мотивации к овладению языковыми средствами формирования качеств личности профессионала	Обеспечение активизации познавательных процессов в учебно-познавательной и профессиональной сферах деятельности	Обеспечение осознания обучающимися своей роли и функций в качестве профессионала в условиях иноязычной социокультуры	Обеспечение активизации необходимых речевых умений и навыков в соответствии с целями и задачами учебных или профессиональных ситуаций

Таким образом, профессионально-языковую компетентность иностранных обучающихся мы определяем как интегральное качество личности, реализующее потребность в получении профессионального образования в российском университете, которое, в свою очередь, позволяет осуществлять профессиональную деятельность в коллективах, где русский

является рабочим языком. В структуре профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся мы выделяем *мотивационный когнитивный ориентационный и деятельностный* компоненты.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что успешность формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся зависит от организации процесса обучения, направленного на формирование ее мотивационного, когнитивного, ориентационного и деятельностного компонентов с учетом профиля профессиональной подготовки. В связи с чем, считаем необходимым в следующем разделе проанализировать существующие теории профессионально-ориентированного обучения языку в университете.

1.2 Методологические основы проблемы формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете

Успешность процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся зависит от ряда организационно-методических и психологических аспектов, которые рассматриваются в теориях профессионально ориентированного обучения. Разные исследования, решая проблему выявления и обоснования данных условий, акцентируют внимание на отдельных аспектах данной проблемы, в связи с обоснованием различных подходов для ее решения. Основным фактором единения данных подходов является профессионализация содержания обучения, реализуемая в соответствии теорией компетентностного подхода.

Специальная литература трактует термин «профессионализация» с двух сторон, во-первых, как социальный процесс формирования профессиональных качеств личности, во-вторых, как качественные изменения определенной деятельности посредством включения в ее

содержание специфических аспектов, характерных для конкретной профессиональной сферы.

Профессионализация содержания обучения русскому языку как иностранному объединяет обе эти стороны и позволяет рассматривать подготовку иностранных обучающихся как процесс становления языковой личности, способной взаимодействовать в условиях иноязычной среды в рамках определенной профессиональной сферы, а также отражает содержание обучения русскому языку как иностранному в университете, специфической особенностью которого является подготовка специалиста, обладающего сформированной профессионально-языковой компетентностью.

С психофизиологической точки зрения профессионализация отражает формирование особого вида активности субъекта вследствие развития и систематизации у него совокупности качеств, характерных для людей определенной профессии. Однако проявление этих качеств в общении, поведении, решении профессиональных задач и творческой реализации зависит от индивидуальных особенностей субъекта.

Мы согласны с А.А Вербицким, что профессионализация содержания обучения русскому языку как иностранному позволяет «говорить не о фундаментальной дисциплине, а об отражении в учебном предмете фундамента науки, теперь уже в зависимости от профиля подготовки обучающегося» [43, С. 56].

Профессионально ориентированное обучение предполагает такую организацию, при которой учащийся, являясь субъектом учебно-познавательной деятельности, приобретает компетенции, необходимые для его будущей профессиональной деятельности. Осуществление профессиональной деятельности в условиях иноязычной среды невозможно без сформированной профессионально-языковой компетентности, поэтому термин «профессионально ориентированное обучение» очень часто находит свое отражение и применение в сфере преподавания иностранного языка.

Так, П.И. Образцов считает, что профессионально ориентированное обучение – это «такое обучение, которое основывается на учете потребностей студентов в изучении ИЯ, диктуемых особенностями будущей профессии, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [127, С. 14].

Т.А. Дмитриенко видит цель профессионально ориентированного обучения «в овладении комплексом навыков и умений, необходимым и достаточным для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладении языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих навыков и умений» [66, С. 26].

Для решения задачи подготовки обучающегося к будущей профессиональной деятельности О.П. Околелов предлагает использовать принцип алгоритмизации профилирования обучения, который заключается в отборе материала, связанного с содержанием узловых тем учебных курсов и направленного на формирование профессиональных качеств. Еще один способ, который, по мнению О.П. Околелова, позволит повысить эффективность профессиональной подготовки, состоит в том, чтобы сформировать у обучающихся четкое понимание структуры и логики учебного курса, какие теоретические и практические значения он будет иметь для будущей профессиональной деятельности [133].

Организация профессионально ориентированного обучения предполагает решение ряда психолого-педагогических задач, первой из которых является определение цели обучения в формировании профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Чтобы цель обучения совпадала с мотивами иностранных обучающихся, в рамках профессионально ориентированного обучения в университете формирование профессионально-языковой компетентности должно проходить с обязательным учетом специфики специальности, которую иностранный обучающийся получает в университете. Следует отметить, что в ряде образовательных программ присутствуют дисциплины

(например, «Язык специальности», «Иностранный язык в специальных целях», «Научный стиль»), которые преимущественно направлены на то, чтобы познакомить учащихся с особенностями функционирования языка в определенной профессиональной сфере деятельности. Однако, как мы уже выяснили, язык для иностранцев не является основным объектом изучения, который они стремятся познать в максимально полном объеме, прежде всего он является средством приобретения профессиональных знаний, инструментом формирования качеств личности профессионала. Именно это функциональное назначение должно определять содержание процесса иноязычного образования. Другими словами, вслед за Т.А. Дмитриенко мы считаем, что для формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете изучаемый ими русский язык должен из языка специальности стать языком для специальности [67].

Идее усиления профессионализации образования посвящена деятельностная теория, разработчиками которой являются Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др. Согласно данной теории усвоение социального опыта осуществляется в результате активности обучающегося, обусловленной личной мотивацией. В качестве методологического ориентира данный подход предполагает развитие у учащегося умений ставить перед собой цели и достигать их посредством организации и моделирования иноязычного общения; умения использовать изучаемый язык для получения информации, необходимой для профессиональной деятельности; умения устанавливать международные контакты.

Структуру деятельности человека в деятельностной теории можно представить в виде кольца, состоящего из взаимосвязанных звеньев (рис.1). Вхождение в деятельность возможно из любого звена, а изменение цели, мотива, предмета приводит к изменениям во всех остальных звеньях. Таким образом, преподаватель, прямо или косвенно воздействуя на определенное

звено, способствует системному овладению обучающимся профессиональной деятельности.

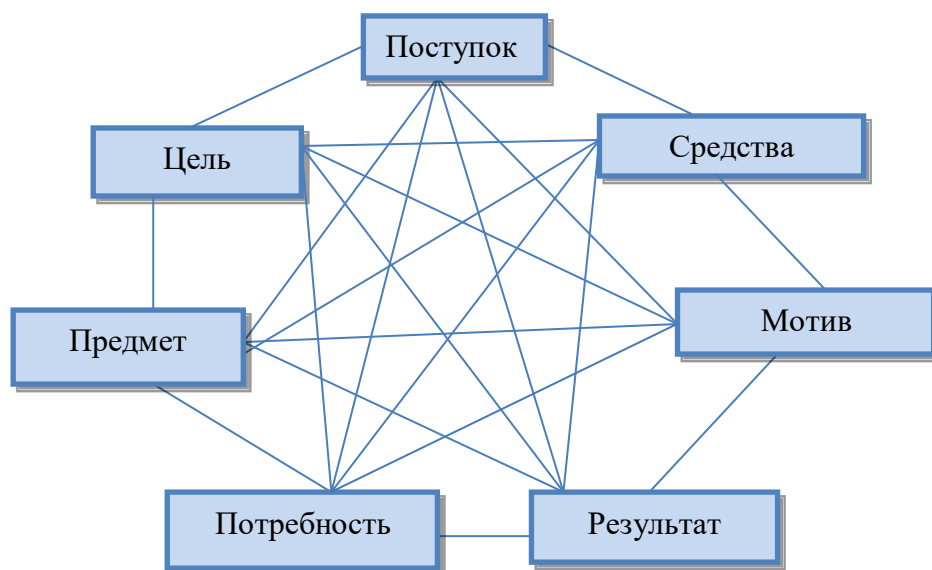


Рис. 1 Общая структура деятельности человека

Основной единицей деятельности является поступок, представляющий собой действие, которое оценивается другими людьми на предмет его соответствия нравственным нормам и ценностям, принятым в обществе. Учитывая эту реакцию на поступок, человек корректирует собственное поведение, одновременно усваивая социальный опыт. Таким образом, поступок является отражением системы отношений к окружающей действительности, самому себе и обществу.

Принятие поступка (а не предметного действия) как единицы деятельности обучающегося, с одной стороны, значительно расширяет не только образовательные, но и воспитательные аспекты формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. С другой стороны, следует отметить, что в структуре деятельности, представленной выше, нет знаниевого компонента, так как, с точки зрения разработчиков деятельностного подхода, знания содержатся во всех звеньях в качестве средства компетентностного осуществления деятельности. Однако

иностранцы, желающие получить профессиональное образование в российском университете, не обладают необходимым набором языковых знаний, составляющих ориентировочную основу их деятельности.

Профессионально ориентированное обучение предполагает активное участие обучающегося в образовательном процессе. Активная деятельность со стороны обучающихся возможна лишь в том случае, если этот процесс отвечает их потребностям. Профессиональное образование на основе потребностей обучающихся легло в основу личностно-ориентированного подхода. Данный подход рассматривается нами через призму компетентностного образования, в частности, как один из подходов, направленных на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. По мнению Д. Г. Левитеса, принципами личностно-ориентированного обучения являются:

- субъектность обучающегося в процессе обучения, что обусловлено учетом его индивидуальных качеств;
- соотнесенность формирования профессиональных качеств личности с технологиями профессионального образования на всех его ступенях;
- учет особенностей будущей профессиональной деятельности при планировании содержания образования;
- опережающий характер профессионального образования;
- эффективность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;
- учет мотивов, потребностей в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии обучающегося, а также его индивидуального опыта [107].

Как уже было сказано, обучение, построенное на компетентностной модели, имеет антропоцентрический характер. Это означает, что весь учебный процесс должен быть направлен на удовлетворение познавательных возможностей каждого обучающегося, при этом сам обучающийся занимает активную деятельностную позицию. Поэтому И.А. Зимняя в результате разработки деятельностного и личностного подходов вводит понятие

«лично-деятельностный подход к обучению». Основными положениями данного подхода являются: субъектно-субъектный характер взаимодействия преподавателя и обучающегося; сознательное усвоение иностранного языка со стороны обучающегося; деятельностный характер процесса обучения.

Данные положения обуславливают единство внешних мотивов достижения и внутренних познавательных мотивов, что способствует развитию речемыслительной и познавательной способности обучающихся, повышают их мотивацию к изучению предмета, активизируют речемыслительные процессы благодаря созданию положительного эмоционального фона, равнопартнерского взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Вовлечение обучающихся в процессы самореализации, самооценивания, которые характерны для лично-деятельностного подхода, способствует более быстрому и эффективному переходу формируемых компетенций с уровня интериоризации на уровень экстериоризации. В процессе формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся такой переход обусловлен также изменением роли «преподавателя-информатора» как источника знания и контролера на «партнера по общению». С позиции обучающегося такая трансформация позволяет устранить напряженную атмосферу на занятии, снять психологические и социальные барьеры, мешающие иноязычному общению. Кроме того, преобразуется и сам процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, преодолевая путь от получения языковых знаний, к овладению языком как средству восприятия и порождения текстов и, наконец, к формированию компетентности, направленной на формирование и развитие личности в соответствии с запросами и интересами иностранных обучающихся. Благодаря учету целей, мотивов, интересов обучающегося, имеющегося у него опыта, а также его личностных особенностей, формирование профессионально-языковой компетентности иностранных

обучающихся с учетом положений личностно-деятельностного подхода, приобретает антропоцентрический характер и по целям, и по содержанию, и по формам организации.

Личностно-деятельностный подход кроме формирования у обучающегося определенного набора знаний, умений и навыков способствует также развитию личностных качеств. На примере довузовской профессионально ориентированной подготовки иностранных обучающихся в университете данное положение можно проиллюстрировать следующим образом: преподаватель средствами русского языка стремится к развитию личности иностранного обучающегося, а от развития личности движется к способности и готовности использовать язык в учебно-познавательной и профессиональной деятельности, то есть – к формированию профессионально-языковой компетентности.

Таким образом, главная задача, которую решает личностно-деятельностный подход – это создание условий для развития гармоничной нравственной личности, ведущей социально-активный образ жизни, обладающей профессиональной компетентностью и готовой к самосовершенствованию в течение всей жизни.

Положения личностно-деятельностного подхода нашли отражение в концепции проблемного подхода к обучению, разработкой которого занимались В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Е.В. Ковалевская, В. Оконь и др. По мнению авторов, основной единицей содержания обучения должна выступать *проблемная ситуация*. Моделируя условия поисковой деятельности, проблемная ситуация стимулирует обучающихся на поиск и усвоение новой информации, необходимой для решения проблемы, возникающей в противоречащих друг другу условиях и обстоятельствах. Включаясь в работу с проблемной ситуацией, обучающийся осознает невозможность ее разрешения с помощью ранее полученных и усвоенных знаний. Информационный пробел переживается обучающимся

как интеллектуальное затруднение и вызывает у него потребность в получении новых знаний.

В качестве объективации неизвестного выступает вопрос, который обучающийся задает относительно противоречивости содержания компонентов проблемной ситуации. Поиск ответа на поставленный вопрос разворачивается в процессе взаимодействия с другими участниками проблемной ситуации, а также с внешними и внутренними обстоятельствами, определяющими ее содержание. Взаимодействие с другими субъектами способствует выработке гипотезы относительно неизвестных параметров предлагаемой ситуации и способов ее разрешения. Проверка выдвинутой гипотезы приводит к трансформации проблемной ситуации в задачу, к практическому решению которой обучающийся приступает с использованием способов, найденных им самим, а также способов усвоенных ранее.

Следует отметить, что понимание учебной задачи в теории и практике проблемного обучения и в традиционном обучении принципиально отличается. В традиционном обучении учебная задача и производное от нее задание представляет собой описание предметных знаний и условий, необходимых и достаточных для ее разрешения. Деятельность обучающегося при решении задачи сводится к припоминанию способа нахождения искомого по заранее данному образцу. В проблемном обучении в ходе самостоятельного анализа проблемной ситуации у обучающегося в качестве цели формируется образ будущего результата, достижение которого возможно посредством решения определенной задачи. Эта задача не задается извне преподавателем или автором учебного пособия, а формулируется самим обучающимся, приобретая для него личностный смысл. Алгоритм познавательной деятельности обучающихся при проблемном подходе представлен на рисунке 2.



Рис. 2 Алгоритм действий обучающихся при проблемном подходе

Таким образом, единицами проектирования содержания проблемного обучения являются не задачи, которые решаются по предложенному образцу, способу или алгоритму, а система учебных проблем, решение которых носит творческий характер. Процесс обучения строится как диалогическое общение, в котором обучающиеся выдвигают различные гипотезы, опровергают их, дискутируют о способах разрешения проблемной ситуации. Это означает, что результаты разрешения проблемной ситуации могут быть различными в зависимости от выбранных критериев. Получаемые в диалогическом проблемном общении новые знания и способы деятельности ощущаются обучающимся как субъективное открытие и приобретают для него личностную ценность. Получение лично значимой информации, в свою очередь, развивает познавательную мотивацию, стимулирует интерес к освоению учебного предмета.

Если задача – это совокупность объективных данных, то проблема является результатом мышления человека. Проблема возникает в ситуациях, когда предметные и социальные компоненты этой ситуации являются недостаточными или вступают в противоречие друг с другом. Проблемная ситуация может рассматриваться с различных точек зрения и, следовательно,

характеризуется множественностью или неопределенностью критериев принятия решения. Учебная проблема воспринимается обучающимся как пробел в собственных знаниях, ликвидация которого служит мотивирующим фактором к более глубокому и полному изучению учебного предмета. При проблемном подходе познавательная деятельность обучающийся почти на всех этапах (кроме практического решения задачи) носит творческий, исследовательский характер, что способствует развитию продуктивности его мышления.

К недостаткам проблемного обучения можно отнести размытость критериев оценивания полученного результата (если за выполнение задачи преподаватель может поставить обучающемуся определенную оценку, то разрешение проблемной ситуации опирается на субъективную точку зрения и может быть оспорено) и повышенные требования к квалификации преподавателя. Кроме того, при планировании и реализации проблемного обучения нужно учитывать, что учебный материал не всегда можно преобразовать в проблемную ситуацию. Перечисленные недостатки не позволили проблемному обучению получить широкого распространения в практике университетского образования. Однако необходимость реализации принципа проблемности в содержании обучения и воспитания признается большинством исследователей.

Применительно к теме нашего исследования, мы считаем, что создание проблемных ситуаций в контексте будущей профессиональной деятельности позволит трансформировать познавательную мотивацию в профессиональную, а реализация принципа проблемности в образовательном процессе университета будет способствовать формированию и развитию компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся.

В отличие от традиционного профессионально ориентированное обучение характеризуется высокой интенсивностью различных интегративных процессов. С точки зрения формирования профессионально-

языковой компетентности иностранных обучающихся в университете это выражается в усилении межпредметных связей, преобладанием интегративных процессов над дифференциацией обучения. Согласно точке зрения Н.Д. Гальсковой, благодаря межпредметной интеграции с профильными дисциплинами обучающиеся получают возможность расширять свои профессиональные знания и на их основе развивать профессиональные умения и навыки [52].

В контексте нашего исследования интеграция структурных компонентов содержания образования за счет использования общенаучных методов теоретического исследования даёт возможность формировать у иностранных обучающихся целостную научную картину мира и «предполагает объяснение, прогнозирование конкретных проявлений интеграции и управления ими» [9, С. 73].

D. Marsh предложил теорию «интегративного предметно-языкового обучения», сущность которой состоит в построении педагогического процесса таким образом, что иностранный язык одновременно является средством обучения и изучения как самого языка, так и содержания учебного предмета. Другими словами, в основе данной теории лежит одновременное изучение языка и предмета. Такое двухфокусное обучение позволяет формировать у обучающихся не только языковые и предметные знания, но и способствует развитию у них межкультурных знаний, развивает навыки выбора тактики и стратегии изучения [191].

Однако при такой форме обучения собственно изучение языка отодвигается на второй план, поскольку у учащихся формируются навыки использования иностранного языка лишь в узкопрофессиональной сфере, а, как мы отмечали ранее, иностранные обучающиеся вынуждены использовать русский язык также и при осуществлении учебно-познавательной, и социально-бытовой деятельности. Следовательно, при формировании профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся

необходимо учитывать функционирование языковых единиц во всех этих сферах деятельности.

Объединить все преимущества описанных технологий профессионально ориентированного обучения, на наш взгляд, удалось в рамках разработанной А.А. Вербицким теории контекстного обучения. В качестве источников теории контекстного обучения выступают: «1) деятельностная теория усвоения социального опыта; 2) теоретическое обобщение практического опыта «активного обучения»; 3) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности» [42, С. 42]

Теория контекстного обучения позволяет решить психолого-педагогическую проблему перехода в университете учебной деятельности академического типа в квазипрофессиональную, а затем – в учебно-профессиональную. Согласно данной теории профессиональное образование строится на основе семиотической, имитационной и социальной моделей обучения. Семиотическая модель предполагает вербальную передачу профессионально значимой теоретической информации в процессе чтения лекций, выполнения обучающимися традиционных заданий. Имитационная модель представляет собой моделируемую в учебном процессе профессиональную ситуацию, предназначенную для анализа и принятия решения на основе полученных теоретических знаний. Социальная обучающая модель строится на основе различных фрагментов профессиональной деятельности, содержащих определенную проблему, анализ которой и его преобразование осуществляется в процессе совместной деятельности обучающихся. Взаимосвязь этих трех моделей позволяет образовать динамическую модель перехода к профессиональной деятельности.

Теория контекстного обучения призвана решить ряд противоречий, возникших в современной системе профессионального образования. Так

содержание и формы обучения, деятельность обучающихся в университете ориентированы на усвоение учебной информации. Такая направленность способствует развитию познавательной мотивации, однако в практической деятельности главным качеством специалиста является сформированность прежде всего профессиональной мотивации. Профессиональная деятельность предполагает системное владение профессионально значимыми знаниями и навыками. Именно контекстное обучение призвано объединить в учебном процессе в единую систему содержание обучения, рассредоточенное по множеству учебных дисциплин.

Выбор содержания контекстного обучения обусловлен будущей профессиональной деятельностью обучающихся. В учебном процессе создается деятельностная модель, имитирующая будущую профессиональную деятельность. Данная модель включает описание профессиональных функций, задач, предметных и социальных компетентностей.

Экстраполяция теории контекстного обучения на контингент иностранных обучающихся позволяет сместить акценты в процессе формирования их профессионально-языковой компетентности: при такой организации занятий учебная информация, представленная в виде языковых знаний, трансформируется в средство осуществления профессиональной деятельности. Данный подход базируется на продуктивной основе и предполагает кроме усвоения иностранными обучающимися русскоязычной профессионально значимой информации, формирование навыка практического использования языковых средств в профессионально ориентированных ситуациях общения на русском языке. Имитация на занятиях проблемных профессиональных ситуаций, которые иностранные обучающиеся должны решить посредством русского языка, создает условия для возникновения нового вида деятельности «с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные» [43, С. 129].

В рамках контекстного обучения русскому языку задачи, методы формирования профессионально-языковой компетентности, отбор материала подчинены цели повышения качества профессиональной подготовки в условиях иноязычной среды. Учет положений теории контекстного обучения позволяет наполнить образовательный процесс не абстрактной информацией, а лингвистическими знаниями, позволяющими осуществлять будущую профессиональную деятельность; отрабатывать навыки использования полученных знаний не по образцу в клишированных ситуациях общения, а в процессе решения профессионально значимых проблем; обеспечить совпадение образовательных целей и мотивов иностранных обучающихся. Именно образовательный процесс в контексте профессиональной деятельности, направленного не на увеличение учебного времени и объема учебного материала, а на качественные изменения в образовательном процессе способствует формированию у иностранных обучающихся профессионально-языковой компетентности. Теоретические положения контекстного подхода легли в основу проектирования, конструирования и реализации в разных формах деятельности иностранных обучающихся системы *профессионально ориентированных учебных ситуаций (ПОУС)*.

Контекстный подход актуализировался на базисе *компетентностной методологии*, благодаря которой нам удалось сформулировать сущность, содержание и структуру профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. Под профессионально-языковой компетентностью иностранных обучающихся понимается интегральная характеристика личности иностранного обучающегося, обуславливающая готовность и способность использовать комплекс языковых знаний, речевых умений и навыков для осуществления учебно-познавательной деятельности в условиях иноязычной среды, а также для решения возникающих в профессиональной деятельности проблем. Ее структуру составляют когнитивный, мотивационный, ориентационный и деятельностный компоненты.

Четкость контуров процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в образовательном пространстве университета проявляется на основе *системной методологии*, иллюстрирующей экстраполяцию системы взаимосвязанных и взаимовлияющих элементов профессионально-языковой компетентности и процесса ее формирования у иностранных обучающихся в процесс их допрофессиональной и профессиональной подготовки в рамках факультета иностранных обучающихся (подготовительного отделения) в университете.

С позиций системного подхода профессионально-языковая компетентность выступает, с одной стороны, как компонент профессиональной компетентности, формируемой в контексте профессиональной подготовки иностранного обучающегося в университете в целом, а с другой стороны, как самостоятельная управляемая постоянно развивающаяся педагогическая система, которая организуется с ориентацией на образовательные цели.

Важнейшим ориентиром при моделировании процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете выступает *культурологический подход*, позволяющий рассматривать профессионально ориентированные учебные ситуации как межкультурное взаимодействие субъектов образования, характеризующихся различными половозрастными характеристиками и социальными ролями.

Реализация компетентностного, контекстного, системного и культурологического подходов к формированию профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете опирается на систему общепедагогических принципов и ряд специальных, сформулированных применительно к предмету нашего исследования, которые мы считаем необходимым рассмотреть более подробно.

Одним из ключевых является принцип *обеспечения активного включения иностранных обучающихся в учебную деятельность*. Согласно точке зрения Д.Л. Матухина, активному включению обучающихся в

познавательную учебную деятельность способствует мобилизация в процессе обучения не их памяти, а мышления посредством активных методов обучения. Применение активных методов вносит в процесс обучения элементы имитационного моделирования, развивает у обучающихся навыки творческого подхода к самостоятельному поиску решения учебных задач [115].

По мнению А.К. Марковой, активность обучающихся обусловлена сформированной у них потребностью, определяющей цель, направление и содержание их деятельности [109].

Преобразующая активность, по мнению А.В. Филиппова и С.В. Ковалева, детерминирована процессом смыслообразования, который объединяет в сознании обучающегося субъективные и объективные аспекты ситуации [174].

Реализации данного принципа способствует вовлечение иностранного обучающегося в профессионально ориентированную учебную ситуацию (ПОУС). Наличие в ПОУС значимой проблемы, характерной для профессиональной деятельности, придает деятельности иностранных обучающихся личностный смысл, так как содержание учебной дисциплины вместо абстрактной информации, предназначенной для усвоения и воспроизведения, в данном случае представлено в виде предмета учебной деятельности, с одной стороны, и инструмента осуществления будущей профессиональной деятельности, с другой стороны. Получается, что процесс смыслообразования при работе с ПОУС формируется сразу на нескольких уровнях: личностно-значимая проблема мотивирует иностранных обучающихся на получение языковых знаний и формирование речевых умений и навыков, необходимых для получения профессиональных знаний, формирования умений и навыков, которые, в свою очередь, необходимы для решения профессиональной проблемы.

Реализация рассматриваемого принципа предполагает, что процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранных

обучающихся носит деятельностный характер, который выражается как во внутренней (восприятие, мышление), так и внешней (действия, поступки, принятие совместных или индивидуальных решений) активности. В процессе такой деятельности теоретическая информация, содержащаяся в моделируемой ПОУС, получает практическое применение, что способствует трансформации познавательной мотивации в профессиональную.

Активность, выраженная в личностно-смысловом включении иностранного обучающегося в процесс формирования его профессионально-языковой компетентности, усиливается при переходе от собственно учебной к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной формам деятельности. Постепенный переход от одной формы деятельности к другой способствует тому, что каждый из обучающихся, оставаясь по-прежнему субъектом учебной деятельности, все в большей степени ощущает свою принадлежность к определенной профессии. Складывающиеся межличностные отношения приобретают характер совместной деятельности по решению профессиональной проблемы, в которой каждый участник разделяет ответственность с другими за полученный результат, приобретает способности к продуктивной деятельности в трудовом коллективе и качества рефлексии.

Из сказанного выше логически вытекает второй не менее важный принцип, суть которого состоит *в обеспечении приоритетной роли совместной деятельности субъектов образовательного процесса на основе равноправного сотрудничества*. По мнению Л.С. Выготского, развитие любой высшей психической функции у человека обусловлено присвоением им через общение с другими людьми элементов культуры, выраженных в знаковой форме [48].

Следовательно, развитие мыслительных, профессиональных, личностных качеств, составляющих основу профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, в значительной степени зависит от взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателем.

Рассматриваемый принцип предполагает адекватность форм деятельности иностранных обучающихся целям, содержанию и реальным формам организации профессиональной деятельности. Реализация данного принципа позволяет осуществить переход от традиционного обучения к формам и содержанию реальных отношений специалистов в определенной профессиональной сфере. В процессе такой совместной деятельности обеспечивается не только передача необходимой профессионально-значимой информации, но и вырабатывается план совместных действий, распределяются роли, согласуются права и обязанности, осуществляется контроль над выполнением работы. Большими возможностями в этом смысле обладают такие организационные формы, как ролевая игра, деловая игра, дискуссия и др.

В процессе обсуждения условий моделируемой на занятии ПОУС, выдвижении и согласовании гипотез, выработки способов действий происходит формирование группового мышления, обусловленное активной творческой деятельностью каждого участника образовательного процесса. Установлено, что именно такая коллективная деятельность дает больший эффект по сравнению с индивидуальной работой иностранного обучающегося. Совместная равноправная деятельность предоставляет возможность иностранным обучающимся соотнести новое знание с имеющимся собственным жизненным опытом и опытом других обучающихся, чтобы в дальнейшем использовать его для решения проблем в различных социокультурных, учебных и профессиональных ситуациях.

Равноправное сотрудничество обучающихся и преподавателя предполагает иной вид взаимодействия нежели выдвижение ультимативных требований последнего выполнить определенные действия для решения поставленной им учебной задачи («Прочитайте текст», «Выполните задание» и др.). На всех этапах работы обучающийся выстраивает последовательность учебных действий в соответствии с алгоритмом действий по разрешению проблемной ситуации, а преподаватель выступает в роли партнера,

соучастника поиска путей решения противоречий. Участвуя в совместном обсуждении, анализе проблемы, сопоставлении известного и неизвестного преподаватель «подводит» обучающегося к постановке учебной задачи и самостоятельным выводам. В условиях такого сотрудничества преподаватель выступает как равноправный собеседник, готовый поделиться личным опытом. Таким образом формируется смысловое поле совместной деятельности, наделенное личностным смыслом как для обучающегося, так и для преподавателя и обусловленное соотношением цели формирования профессионально-языковой компетентности со смыслами деятельности в профессиональной сфере.

Реализации рассматриваемого принципа способствует создание доверительной атмосферы совместного обсуждения и анализа различных точек зрения на решение проблемы, выработки совместных форм и способов деятельности. Такой характер взаимодействия переводит обучающихся на новый уровень саморегуляции: если на первоначальном этапе преподаватель оказывает максимальную помощь в решении проблемы, то в последующем активность обучающихся увеличивается вплоть до самостоятельных действий и партнерских отношений с преподавателем.

Следует отметить, что равноправное педагогическое взаимодействие в ходе совместной деятельности преподавателя и обучающихся не исключает возможности оказывать влияние на последних, формировать у них компоненты профессионально-языковой компетентности. Наоборот, это влияние оказывается более продуктивным, поскольку осуществляется в комфортных условиях личностно-ориентированного педагогического процесса.

Личностно-ориентированное равноправное взаимодействие в рамках реализации модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете состоит в предоставлении возможности обучающимся реализовать себя в учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности с опорой на

собственные способности, ценностные ориентации, личностные характеристики и субъективный опыт.

Анализ психолого-педагогической литературы (А.А. Бодалев, И.Л. Волков, Е.С. Полат и др.) дает понимание того, что именно партнерские отношения сотрудничества в большей степени способствуют становлению и развитию субъектной роли обучающихся в учебно-познавательной деятельности и формированию активной жизненной позиции будущих специалистов. К основным признакам сотрудничества авторы относят стремление субъектов образовательного процесса к достижению общих целей; мотивированность, проявляющуюся в активном, заинтересованном участии в совместной деятельности; координацию действий субъектов обучения на всех его этапах; высокий уровень организации совместной деятельности с четким распределением ролей, обязанностей и ответственности.

Важнейшим с точки зрения формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете является принцип *последовательного моделирования предметного и социально-культурного контекстов профессиональной деятельности*. Суть данного принципа состоит в воссоздании в образовательном процессе содержания, форм и условий профессиональной деятельности, что обеспечивает усвоение иностранными обучающимися учебной информации не с целью успешной сдачи экзамена, а с целью становления компетентного специалиста.

Как уже было сказано выше, процесс формирования профессионально-языковой компетентности будет эффективен лишь в том случае, если учебная деятельность иностранных обучающихся будет наполнена актуальным профессиональным содержанием, а результаты этой деятельности будут иметь для них теоретическое или практическое значение в учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Реализовать данный принцип возможно посредством внедрения в образовательный процесс системы профессионально ориентированных

учебных ситуаций, которые, обеспечивая моментальную обратную связь, позволяют обучающимся наблюдать результаты учебной деятельности в настоящем времени и экстраполировать их на будущую профессиональную деятельность.

Отличительная особенность такой учебной деятельности заключается в том, что преподаватель предоставляет обучающимся набор учебно-методических материалов, разработанный на основе ситуаций, характерных для профессиональной сферы деятельности. Предоставляемые материалы одновременно являются и заданием, и источником информации и обычно включают описание ситуации и границ рассматриваемого явления; объем знаний по теме, предоставленный, с той или иной степенью полноты; операции исследовательского процесса и задания, направленные на развитие навыков анализа и решения проблемы с неявными детерминантами. В процессе учебной деятельности обучающиеся выполняют задания, которые поэтапно подводят их решению выделенной проблемы или самостоятельно вычленивают проблему посредством анализа информации, предоставленной в ПОУС. Далее обучающиеся предлагают известные им варианты решения выявленной проблемы или, в случае необходимости, осваивают новые способы деятельности. Таким образом, использование ПОУС для формирования профессионально-языковой компетентности смещает акцент в учебном процессе от овладения готовыми знаниями к выработке собственных знаний, что повышает познавательную активность обучающихся, формирует их социальную активность и коммуникабельность, развивает навыки грамотного изложения собственных мыслей.

Содержание моделируемой на занятии профессиональной деятельности и, соответственно, формируемой профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся обуславливает вид, содержание и структуру ПОУС, которые должны предоставлять характеристики объекта труда (предмет, задачи, средства, технологии и пр.) и субъекта труда (индивидуально-психологические, культурные, религиозные, социальные

особенности) отражать требования к профессионально-языковой компетентности последнего. В связи с этим в процессе проектирования ПОУС на этапе целеполагания преподаватель должен владеть актуальной и полной информацией о структуре и содержании профессиональной деятельности и на стадии проектирования принимать решение о том, в каком из видов ПОУС и в какой организационной форме она может быть реализована в образовательном процессе.

Вовлечение иностранных обучающихся в ПОУС позволяет также реализовать принцип *обеспечения единства обучения и воспитания личности профессионала* в образовательном процессе. Говоря об обучении иностранных обучающихся, мы имеем в виду формирование у них предметно-технологических аспектов профессионально-языковой компетентности. Воспитание предполагает формирование общественно важных личностных качеств, позволяющих иностранным обучающимся усваивать социальные ценности, образцы поведения, нравственные и правовые нормы в бытовой, учебно-познавательной и профессиональной сферах деятельности. Следовательно, для реализации данного принципа при моделировании ПОУС необходимо учитывать не только предметное, но и социальное содержание, формирующее контекст предстоящей профессиональной деятельности.

Содержание воспитания становится частью образовательного процесса, когда обучающийся вовлекается, согласно Л.С. Выготскому, в «социальные ситуации развития», представляющие собой реальные межличностные взаимодействия и социальные процессы, которые вызывают эмоциональный отклик и регулируются различными (общечеловеческими, национальными, социокультурными, религиозными и др.) нормами. [47].

Из данного утверждения следует, что проектирование образовательного процесса должно осуществляться с учетом широкого использования коллективных форм деятельности иностранных обучающихся. Преподаватель должен следить, чтобы в процессе коллективного обсуждения

учебных задач или профессиональных проблем в ходе работы с ПОУС деятельность иностранных обучающихся кроме языковых и речевых норм регулировалась общепринятыми в обществе и среди представителей определенной профессии нормами общения, а также технологическими нормами профессиональной деятельности. Если соблюдение первых норм развивает иностранного обучающегося в отношении владения языковыми средствами, то соблюдение вторых норм формирует социальный контекст, в котором обучающийся выступает как член общества и представитель своей профессии. Следование третьим нормам формирует у иностранных обучающихся профессиональные знания, умения и навыки, характеризующие его как специалиста.

Анализ теоретических положений профессионально ориентированного обучения и учет собственного опыта педагогической деятельности позволили перейти к разработке и конструированию специальной модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, предполагающей постановку цели, отбор и структурирование содержания, выбор технологии и видов контроля. Обоснование разработанной модели приведено в следующем разделе диссертационного исследования.

1.3 Модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете

Во многих российских университетах для иностранцев, желающих получить высшее образование, но не владеющих русским языком, организована довузовская подготовка в различных образовательных формах. В Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева довузовское обучение иностранцев осуществляется подготовительным отделением кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации факультета подготовки иностранных обучающихся. Процесс

обучения на подготовительном отделении состоит из двух взаимосвязанных этапов формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. Первый этап представляет собой общезыковую подготовку иностранных обучающихся в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» и в объеме, необходимом для последующего изучения научного стиля речи по выбранному модулю профильной подготовки и формирования готовности к восприятию содержания профильных дисциплин. На втором этапе обучения усиливается профессиональная ориентация образовательного процесса, так как наряду с дисциплиной «Русский язык как иностранный» иностранные обучающиеся приступают к освоению дисциплины «Научный стиль», а также к перечню дисциплин, входящих в состав модулей профильной подготовки. В совокупности оба этих этапа обеспечивают необходимый уровень сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, позволяющий им приступить к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке.

Таким образом, основная цель этапа довузовской подготовки в университете – сформировать у иностранного обучающегося профессионально-языковую компетентность, обуславливающую способность и готовность использовать русский язык не только в социально-бытовой сфере, но и для осуществления в университете учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности. Достижение поставленной цели видится в постепенном усилении ведущей роли профессиональной составляющей в образовательном процессе.

Успешность формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете зависит от моделирования данного процесса и разработки механизма реализации созданной модели в образовательную практику факультета подготовки иностранных обучающихся (подготовительного отделения) университета.

Моделирование процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в образовательном пространстве университета предполагает программу решения следующих задач:

- разработать модель процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете как совокупность компонентов;
- определить теоретическую и методологическую базу процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся на факультете подготовки иностранных обучающихся (подготовительном отделении) в университете;
- определить механизмы практической реализации модели в образовательный процесс университета;
- обосновать критериально-оценочный аппарат сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Для решения поставленных задач нами был использован метод моделирования, позволяющий создать модель исследуемого объекта или явления. По мнению В.А. Штоффа модель как материальная или предполагаемая система не просто заменяет объект исследования, но и позволяет исследовать этот объект с целью получения новых данных о нем [184].

Н.М. Борытко указывает на то, что педагогическая модель и объект исследования должны обладать подобием, заключающимся «в сходстве функций, осуществляемых моделью и объектом» [29, С. 170].

При конструировании модели процесса необходимо:

«– описать стадии (ступени, этапы) процесса как качественную его определенность в каждом последовательном состоянии явления, как структуру компонентов (составляющих, элементов), целостность; здесь же описываются количественные изменения, происходящие на данной стадии процесса, не приводящие к качественным скачкам;

– выделить закономерную логику процесса (прогноз его развития), его интенциональную характеристику, а также внешние и внутренние условия ее реализации; возможно выделение условий, при которых интенциональность процесса становится его целевой характеристикой, переводя процесс на уровень саморазвивающейся системы;

– описать состояние процесса в «пограничных ситуациях», «точках бифуркации», «кризисных точках», скачки, переходы из одного качественного состояния в следующее; возможно, для этого потребуется указать какие количественные изменения или иные «резонансные влияния» приводят систему в кризисное состояние, разрушающее ее наличную структуру;

– определить внутренние и внешние силы, обеспечивающие направленное саморазвитие и необратимость процесса; выявить возможность и условия постепенного (поэтапного) становления нового качества в рамках старой целостности или неизбежность резких скачков, изменения структуры явления или процесса» [там же, С. 173–174].

Обязательным условием моделирования педагогического процесса является его проектирование, в процессе которого определяются цели и задачи, выявляются и анализируются педагогические проблемы и причины их возникновения, отбираются способы и методы решения данных проблем. Следует иметь в виду, что при проектировании и моделировании педагогических систем невозможно детально предсказать взаимодействие и развитие компонентов данной системы из-за отсутствия идентичных учебных ситуаций и условий. На начальном этапе проектирования создается модель, в которой определяются актуальная цель создания педагогической системы и основные пути достижения данной цели, разрабатывается механизм практического использования модели для преобразования образовательной среды и образовательного процесса. Для использования модели в конкретной ситуации, в реальных условиях с реальными участниками образовательного

процесса необходима дальнейшая детализация созданного проекта, которая осуществляется на этапе педагогического конструирования.

Разработанная модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете состоит из *целевого, методологического, содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного* блоков (рис.3).

Целевой блок создаваемой модели, согласно А.Н. Щукину, отражает «заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения» [185, С. 106]. Целью, которая формулируется в создаваемой нами модели, является формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Данная целевая установка опирается на Требования к уровневым характеристикам Государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному, утвержденных приказом Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. и обусловлена социальным запросом на профессиональное образование иностранных обучающихся, а также личными мотивами и потребностями иностранцев, желающих получить профессиональное образование в российском университете.

Достижение поставленной цели возможно, на наш взгляд, при решении *следующих задач*:

1) когнитивных – формирование и совершенствование у иностранных обучающихся процессов мышления, внимания, запоминания, планирования и концентрации, направленных на восприятие и усвоение русскоязычной профессионально значимой информации;

2) мотивационных – обеспечение положительной мотивации к овладению профессионально-языковой компетентностью и активизация иностранного обучающегося как субъекта учебно-познавательной деятельности в условиях иноязычного общения;

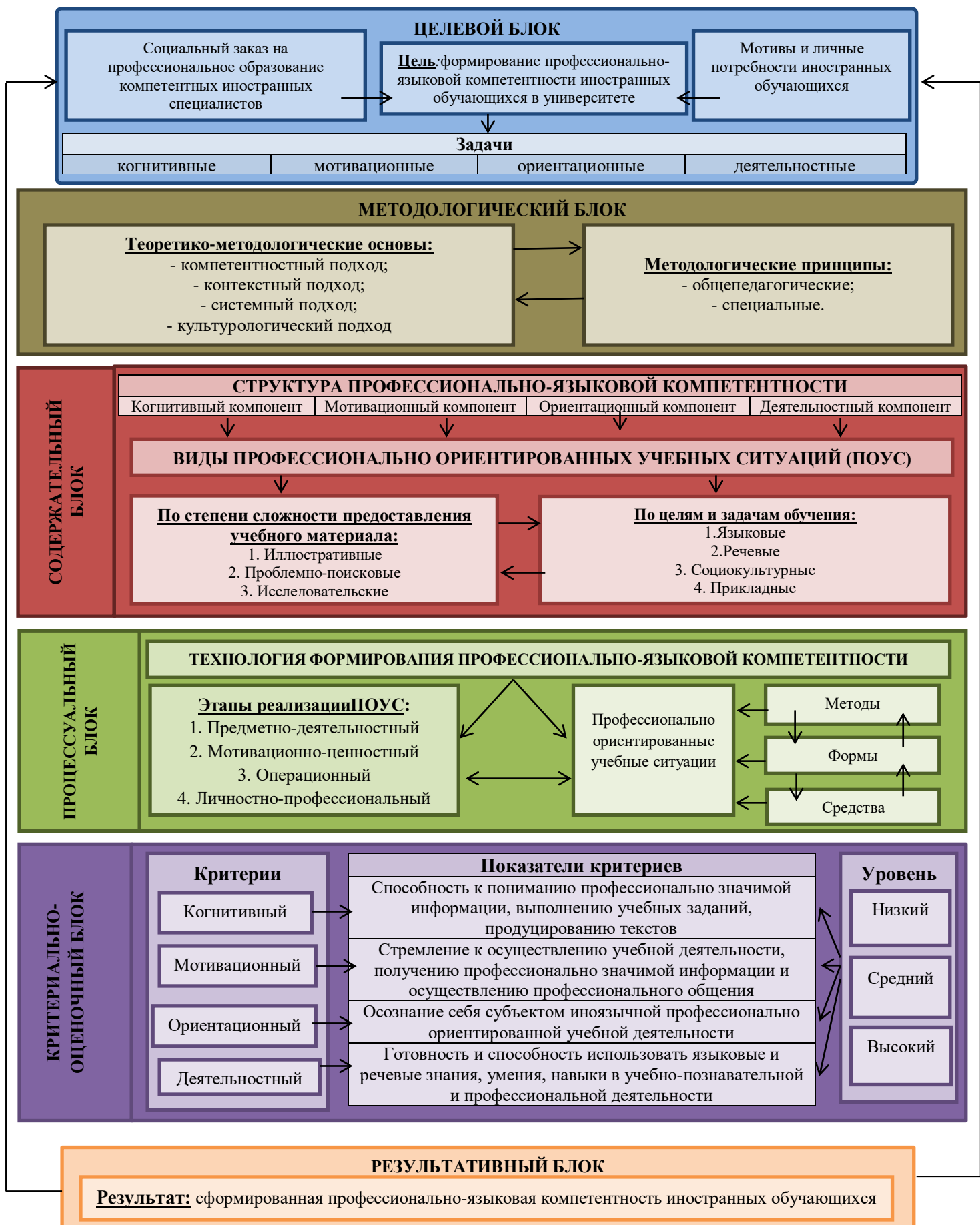


Рис. 3 Модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся

3) ориентационных–формирование четкого понимания структуры и логики образовательного процесса, его значения в будущей профессиональной деятельности;

4) деятельностных – развитие навыков прикладного использования знаний для осуществления учебно-познавательной и профессиональной деятельности в межкультурном и межъязыковом пространстве.

Методологический блок модели описывает теоретико-методологические основы, которые легли в основу решения проблемы формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Методологическими положениями, определившими предпосылки разработки модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, являются компетентностный, контекстный, системный и культурологический подходы.

Это дало нам возможность рассматривать модель как основу процесса формирования искомой компетентности в процессе образования на факультете подготовки иностранных обучающихся (подготовительном отделении) в университете; выделить ее системную структуру, как совокупность компонентов, формируемых в образовательном процессе университета посредством вовлечения иностранных обучающихся в профессионально ориентированные учебные ситуации.

Исходными теоретическими положениями и требованиями применительно к конструированию и реализации целостного образовательного процесса являются педагогические принципы. В процессе формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся имеют место как общепедагогические принципы (принципы сознательности и активности, наглядности, последовательности и систематичности, доступности и прочности), так и специальные, относящиеся к специфике предмета исследования. К специальным принципам, подробно рассмотренным нами в разделе 1.2, относятся

следующие принципы: обеспечения активного включения иностранных обучающихся в учебную деятельность; обеспечения приоритетной роли совместной деятельности субъектов образовательного процесса на основе равноправного сотрудничества; последовательного моделирования предметного и социально-культурного контекстов профессиональной деятельности; обеспечения единства обучения и воспитания личности профессионала.

Содержательный блок модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представлен компонентами, выделяемыми в ее структуре (мотивационный, когнитивный, деятельностный и ориентационный). В процессе формирования компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся проверяется то, насколько содержательный компонент модели адекватен целевому блоку.

На раскрытие целевых установок ориентирована система профессионально ориентированных учебных ситуаций (ПОУС). Выбор конкретного вида ПОУС зависит от содержания моделируемой профессиональной деятельности, от уровня сформированности компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся на данный момент и от специфики содержания учебного материала.

В зависимости от степени сложности предоставления информационного и учебного материала, а также в соответствии с этапом формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся мы выделяем следующие виды ПОУС:

– иллюстративные, предоставляющие обучающимся конкретные примеры действий в ситуациях профессионального общения с целью выработки алгоритмов принятия решений и их автоматизации, а также направленные на формирование умений выбирать способы решения проблемы, адекватные предлагаемой ситуации;

– проблемно-поисковые с выделенной проблемой, цель которых – научить иностранных обучающихся решать поставленные проблемы на основе проведенного анализа ситуации;

– исследовательские с неявной проблемой, которые позволяют иностранным обучающимся научиться самостоятельно выделять косвенно формулируемую проблему и конструировать пути ее решения на основе анализа полученной информации, обосновывать свой выбор и предлагать альтернативные пути выхода из проблемной ситуации.

Каждая ПОУС из приведенной выше классификации в зависимости от приоритетного формирования определенных умений и навыков на каждом конкретном занятии может быть языковой, коммуникативно-речевой социокультурной или прикладной:

– языковые ориентированы на овладение грамматическим материалом, необходимым лексическим минимумом и выработку навыков и умений в продуктивных видах речевой деятельности;

– коммуникативно-речевые ориентированы на выработку умений анализировать смысловую и формальную устроенность научного текста; навыков составления разных видов плана, способы и приемы конспектирования, умений кратко или развернуто воспроизводить основную информацию прочитанного текста с опорой на план или на конспект, выражать согласие или несогласие с высказанным мнением, приводить аргументы, уметь участвовать в обсуждении темы, уметь воспринимать информацию аудиотекстов и воспроизводить услышанное в устной форме;

– социокультурные ориентированы на предоставление информации о специфических экстралингвистических особенностях иноязычного профессионального общения;

– прикладные направлены на формирование необходимых умений поиска, фиксации и переработки учебно-профессиональной информации.

Языковые ПОУС направлены на формирование навыков формального и неформального общения иностранных обучающихся. Сформированность

языковых навыков (лексических, грамматических, фонетических и орфографических) создает основу для развития умений иностранных обучающихся во всех видах речевой деятельности, как показатель сформированности профессионально-языковой компетентности, позволяя обучающимся продуцировать устные и письменные высказывания, а также адекватно воспринимать высказывания других людей.

Таким образом, языковые ПОУС преимущественно формируют теоретическую базу. Однако знание лексики, грамматических правил и конструкций без практической отработки не обеспечивает умений иностранных обучающихся использовать эти знания в речевой деятельности. На формирование и отработку умений и навыков речевой деятельности в профессиональной сфере направлены *коммуникативно-речевые ПОУС*.

В соответствии с формами устной речи коммуникативно-речевые ПОУС могут быть ориентированы на развитие монологической или диалогической речи.

Целью *коммуникативно-речевых* ПОУС, направленных на развитие устной речи, является научить иностранных обучающихся общению в различных профессиональных ситуациях, которые включают официальные и неофициальные беседы с коллегами из других стран, обсуждение договоров, контрактов, проектов, выступления на конференциях и т.д. Коммуникативно-речевые ПОУС имитируют различные речевые ситуации, представляющие, по мнению М.К. Колковой, совокупность обстоятельств (явлений, предметов) действительности, вызывающих определенную речевую реакцию [92].

Одним из показателей компетентного специалиста является его умение читать и понимать содержание профессиональных текстов, поэтому особое место в процессе формирования профессионально-языковой компетентности иностранного обучающегося занимают коммуникативно-речевые ПОУС, направленные на обучение информационному поиску и чтению текстов в определенной отрасли знаний.

Обучение письменной речи посредством работы с ПОУС является также одним из способов достижения основной цели обучения – сформировать профессионально-языковую компетентность иностранных обучающихся. Наибольшую трудность для иностранцев представляют различные виды трансформации текста-источника, его компрессии и декомпрессии (конспектирование, реферирование, аннотирование, сопоставление нескольких источников) и выражение собственного отношения к излагаемому материалу. Значимым аспектом реализации коммуникативно-речевых ПОУС является формирование умения иностранных обучающихся вести деловую переписку на изучаемом языке.

Осуществление как бытового, так и профессионального общения должно осуществляться с учетом этикетных норм, социальных ролей собеседников и их национально-культурных особенностей. Научить иноязычному общению с учетом экстралингвистических факторов призваны *социокультурные ПОУС*. Содержащийся в данного вида ПОУС учебный материал позволяет иностранным обучающимся не только познакомиться с реальными социокультурными особенностями функционирования русского языка, но и соотнести его с культурными ценностями других стран. Включение в процесс формирования профессионально-языковой компетентности социокультурного аспекта позволяет выработать у иностранных обучающихся толерантное отношение к особенностям речевого и неречевого поведения представителей различных социумов и национальностей.

Социокультурные знания состоят из:

- знаний об этикетных правилах и нормах поведения;
- знаний культурных особенностей;
- знаний географических, природно-климатических, этнических, исторических особенностей страны изучаемого языка;
- знаний национальных традиций и праздников.

Овладение необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками в университете невозможно без определенных учебных умений, которые формируются у иностранных обучающихся в процессе работы с *прикладными ПОУС*. Данный тип ПОУС способствует формированию у иностранных обучающихся следующих умений:

- умение пользоваться справочной литературой и словарями;
- умение работать с библиотечным фондом университета и другими поисковыми ресурсами;
- умение делать учебные записи;
- умение выполнять письменные работы (реферат, доклад и пр.) в соответствии с предъявляемыми требованиями к оформлению.

Процессуальный блок модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете описывает педагогическую технологию, которая включает в себя алгоритм действий преподавателя и обучающихся по реализации ПОУС в различных формах образовательного процесса с использованием адекватных средств и методов, совокупность которых позволяет реализовать поэтапное (предметно-деятельностный, мотивационно-ценностный, операционный и личностно-профессиональный этапы) формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Педагогические технологии представляют собой адекватные целям и содержанию формы, методы и средства обучения. Основными формами учебной деятельности иностранных обучающихся на этапе довузовской подготовки являются практические (аудиторные) занятия и самостоятельная работа. Квазипрофессиональная деятельность представлена имитационно-игровыми формами, позволяющими в аудиторных условиях моделировать содержание и динамику будущей профессиональной деятельности, а также внутригрупповые отношения людей, участвующих в этом процессе. К формам учебно-профессиональной деятельности иностранных обучающихся относятся, например, подготовка и написание докладов и рефератов.

Воспитательная деятельность реализуется через организацию на факультете различных культурно-массовых мероприятий и привлечение иностранных обучающихся к различного рода творческим проектам. Содержание образовательного процесса, направленного на формирование профессионально-языковой компетентности, включает в себя также различные формы бытового общения иностранных обучающихся (разрешение жилищных проблем в общежитии, моделирование ситуаций внеучебного межличностного общения и т.п.).

Преимуществом аудиторного занятия является возможность предоставлять непосредственно обучающимся новую профессионально значимую информацию и на ее основе осуществлять комплексное формирование и развитие всех компонентов профессионально-языковой компетентности. При необходимости на аудиторном занятии преподаватель может включать в практическую работу иностранных обучающихся знания из смежных дисциплин, а также привлекать для разрешения учебной проблемной ситуации лингвострановедческий материал. Кроме того, аудиторное занятие предоставляет преподавателю большие возможности для коррекции образовательного процесса и позволяет стимулировать речевую активность: разрешение проблемной ситуации носит вариативный характер, поэтому в зависимости от направления поисковой и творческой деятельности обучающихся, направленной на поиск возможных вариантов решения, дополнять содержание учебного занятия или изменять его ход.

Аудиторные практические занятия, направленные на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся с помощью ПОУС, характеризуются профессионально-коммуникативной направленностью всех аспектов языка. Это значит, что весь теоретический материал (лексика, грамматика, текстовые материалы) направлен на реализацию основной цели – научить обучающихся общению для решения проблем, характерных для профессиональной деятельности.

Особенностью самостоятельной работы является ее индивидуализированный характер. На подготовительном отделении самостоятельная работа иностранных обучающихся заключалась преимущественно во внеаудиторном чтении и подготовке докладов, сообщений и рефератов. Внеаудиторное чтение можно разделить на чтение текстов, заданных преподавателем, и чтение текстов, самостоятельно подобранных обучающимися. В обоих случаях чтение текстов связано с получением недостающей информации по теме занятия для решения проблемы в ПОУС. Самостоятельная работа по подготовке докладов, сообщений и рефератов представляла собой презентацию промежуточных или итоговых результатов разрешения проблемной ситуации.

Следует отметить, что эффективность обучения зависит также от выбора определенного метода. Под методом обучения мы, вслед за Р.П. Мильрудом, понимаем «способ целенаправленной и поэтому особым образом организованной деятельности педагога и учащихся» [119, С 15].

Методы обучения, используемые при формировании профессионально-языковой компетентности, ориентированы на личность обучающегося, на развитие его творческого потенциала, на получение им профессиональных знаний, умений и навыков. Наибольшая эффективность разрешения проблемных ситуаций достигается при использовании метода проектов, учебно-ролевых игр и дискуссий. Именно данные методы характеризуются наибольшей вовлеченностью иностранных обучающихся в работу с ПОУС и позволяют в короткие сроки отработать профессионально-прикладные навыки.

В основе метода проектов лежит групповая познавательная деятельность, направленная на решение определенной теоретической или практической проблемы в смоделированных профессионально ориентированных условиях.

По мнению Е.С. Полат, основные требования к методу проектов заключаются в следующем:

1. Наличие проблемы, представляющей значимость в исследовательском и творческом плане.

2. Результаты решения проблемы должны иметь теоретическое или практическое применение.

3. Деятельность обучающихся должна носить характер самостоятельной работы.

4. Содержательная часть проекта должна быть определенным образом структурирована с демонстрацией результатов каждого из этапов и распределением ролей.

5. Наличие исследовательских методов, которые состоят в постановке проблемы; перевода проблемы в задачу; выдвижение гипотезы и ее проверка; оформление конечных результатов и их анализ; корректировка; выводы [142].

Деятельностный характер усвоения знаний позволяет обеспечить также учебная игра. Учебные игры в зависимости от целей и задач можно разделить на языковые и речевые. Языковые игры являются одним из способов усвоения различных аспектов изучаемого языка (фонетики, лексики, синтаксиса, грамматики). Речевые игры направлены на формирование и развитие навыков говорения, аудирования, чтения или письма.

На формирование профессионально-значимых навыков и умений будущих специалистов нацелены профессионально-ориентированные учебно-ролевые игры. Профессионально-ориентированная учебная игра относится к коллективной познавательной деятельности под управлением преподавателя. Моделирование игровых действий позволяет обучающимся приобретать навыки профессионального общения для выполнения задач и принятия решений в условиях игрового поля [12].

Эффективным методом активизации навыков ведения диалогического общения является дискуссия. Обязательным условием дискуссии является активное участие всех субъектов образовательного процесса. Обеспечить

включение в дискуссию каждого обучающегося позволяет выдвижение в качестве предмета обсуждения каких-либо спорных вопросов или проблем.

Л.Е. Алексеева считает, что дискуссия позволяет решить следующие задачи:

- отработать на практике беглость неподготовленной речи;
- овладеть такими профессиональными навыками как изучение и учет мнений оппонентов, разработка новых концепций и пр.;
- обучение через содержание (развитие навыков общения, приобретение новой информации) [10].

Для успешной организации и проведения дискуссии преподавателю необходимо учитывать следующие требования:

- предмет дискуссии должен представлять актуальную для обучающихся профессиональную проблему, по которой существуют различные точки зрения;
- посильность решения обучающимися выдвинутой проблемы на данном этапе формирования профессионально-языковой компетентности;
- дискуссию должна предварять подготовка к ней, включающая чтение учебных текстов и сбор дополнительных материалов;
- в процессе проведения дискуссии преподаватель должен создавать атмосферу непринужденности, уважения ко всем участникам, поощрять высказывание различных мнений и точек зрения.

Реализация модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся возможна с помощью различных средств обучения. Назначение средств обучения состоит, с одной стороны, в интенсификации образовательного процесса, а с другой стороны, – в повышении его эффективности.

К средствам обучения относятся все технические и нетехнические ресурсы, помогающие организации и проведению образовательного процесса [150].

О.В. Сухих считает, что средствами обучения являются учебные принадлежности, пособия и материалы, специальные знания преподавателя, педагогические приемы, а также знания и умения обучающихся [169].

Исходя из сказанного выше, мы относим к средствам обучения следующие компоненты:

- языковые средства, представляющие учебные материалы, направленные на формирование профессионально-языковой компетентности, такие как профессиональная лексика, учебная грамматика, правила русского языка;

- методические средства, к которым относятся методические рекомендации, пособия, учебники и составляющие их упражнения и задания.

- средства технического обеспечения (компьютер, проектор).

Основной единицей содержания деятельности иностранных обучающихся в университете, направленной на формирование их профессионально-языковой компетентности, является ПОУС. Технология формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представляет собой поэтапное алгоритмичное взаимодействие иностранных обучающихся и преподавателя по реализации в образовательном процессе системы ПОУС (см. таблицу 2).

Практическая реализация процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в образовательный процесс факультета подготовки иностранных обучающихся (подготовительного отделения) осуществляется в несколько этапов (предметно-деятельностный, мотивационно-ценностный, операционный и личностно-профессиональный этапы).

**Технология формирования профессионально-языковой компетентности
иностранных обучающихся в университете**

Предметно-деятельностный этап		
Формирование разнопредметного контента через вербальную передачу преподавателем учебной информации		
Деятельность преподавателя	Таксономия целей обучения	Деятельность обучающихся
1. Презентация проблемной ситуации <u>Методы педагогической деятельности:</u> лекция, объяснение <u>Формы:</u> практическое занятие <u>Средства:</u> учебные материалы; методические рекомендации; памятки, план работы	Восприятие	1. Знакомство с ситуацией и постановка проблемы <u>Методы учения:</u> слушание, осмысление; изучение метод. рекомендаций и учебных материалов
2. Введение и отработка нового материала <u>Методы:</u> иллюстративного обучения <u>Формы:</u> практическое занятие <u>Средства:</u> учебные материалы; методические рекомендации	Освоение	2. Выполнение ситуативно обусловленных языковых упражнений <u>Методы учения:</u> выполнение аудиторных и домашних заданий; использование справочников
Мотивационно-ценностный этап		
Осознание практической ценности знаний и полученной информации, формирование мотивации профессионально-языкового развития		
3. Помощь обучающимся в составлении плана работы, в подборе дополнительных учебно-методических источников <u>Методы:</u> проблемного обучения <u>Формы:</u> групповые и индивидуальные консультации обучающихся <u>Средства:</u> ресурсные карты, интернет	Усвоение	3. Выдвижение гипотезы относительно способа решения проблемы <u>Методы учения:</u> творческая работа; изучение литературных и электронных источников
Операционный этап		
Фрагментарная и операционная реализация профессионально-языковой компетентности в знакомых ситуациях учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности		
4. Организация профессионально-ориентированного взаимодействия обучающихся <u>Методы:</u> квазипрофессиональной деятельности <u>Формы:</u> имитационно-игровые <u>Средства:</u> речевые и языковые модели	Присвоение	4. Проверка правильности выдвинутой гипотезы <u>Методы учения:</u> подготовка и написание докладов, рефератов
Личностно-профессиональный этап		
Творческая реализация профессионально-языковой компетентности в измененных ситуациях учебно-познавательной и профессиональной деятельности		
5. Осуществление контроля <u>Методы:</u> письменный контроль <u>Формы:</u> тестирование <u>Средства:</u> составленные тестовые задания	Рефлексия	5. Анализ полученных результатов <u>Методы учения:</u> повторение, выполнение контрольных заданий

В процессе формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся происходит процесс вербального воздействия преподавателя на обучающегося, в ходе которого происходит передача

учебной информации. Получаемые извне сведения иностранные обучающиеся переносят в свой внутренний, умственный план сознания. На первом, *предметно-деятельностном*, этапе многообразие и сложность информационного поля, формируемого преподавателем, отражают разные сферы жизнедеятельности иностранного обучающегося и наполняют его образовательный контент. В процессе предметно-деятельностной когнитивной деятельности иностранцы закрепляют в своем сознании существенные свойства объектов, процессов и явлений, отраженные в словах русского языка и грамматических правилах, получают возможность оперировать образами предметов, явлений и процессов средствами русского языка.

Переносу информации во внутреннее сознание и её усвоению способствуют внутренние мотивирующие факторы и ценностные установки, что особенно значимо для личности иностранного обучающегося и проявляет *мотивационно-ценностный* этап процесса формирования его профессионально-языковой компетентности. Наличие актуальной проблемы является основным мотивирующим фактором, а знания и информация, полученные на предыдущем этапе, позволяют выдвинуть гипотезу относительно решения этой проблемы. Таким образом, языковые знания, умения и навыки получают практическое применение и приобретают профессиональную ценность, так как становятся инструментом получения дополнительной информации, необходимой для решения проблемы. В свою очередь, ценностная установка, выражающаяся в желании решить возникшую проблему, мотивирует иностранных обучающихся на дальнейшее развитие их профессионально-языковой компетентности и переходу на следующий этап формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся.

Операционный этап характеризуется способностью и готовностью иностранных обучающихся реализовать языковые знания, умения и навыки для решения проблемы в конкретной (или аналогичной ей) ситуации,

возможностью общения на русском языке в типичных ситуациях учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности. Операционный этап подразумевает умение иностранного обучающегося планировать и организовывать общение на русском языке с учетом личностных особенностей и способностей партнера; умение управлять процессом иноязычного общения, поддерживать и завершать его; умение использовать технологии реализации профессионально-языковой компетентности с учетом коммуникативных норм поведения.

Использование перечисленных умений оперирования языковыми средствами в новых измененных ситуациях становится возможным на *лично-профессиональном* этапе формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. Полученные знания и сформированные умения и навыки становятся неотъемлемой частью сознания иностранного обучающегося, воспринимаются им как новый более высокий уровень развития собственной профессионально-языковой компетентности. Личностное восприятие обуславливает готовность и способность творческого использования этих знаний, умений и навыков в различных ситуациях профессиональной деятельности. Данный этап характеризуется наличием у иностранного обучающегося таких профессионально-личностных качеств, как способность к преодолению психологического барьера в учебно-познавательной деятельности на русском языке; способность к реализации креативного мышления с учетом собственного субъективно-творческого стиля деятельности; знание необходимых базовых понятий будущей профессиональной деятельности; умение ориентироваться в нововведениях и альтернативных подходах в науке.

Указанные способности, умения и профессиональные качества личности, характерные для каждого уровня сформированности профессионально-языковой компетентности, обуславливают готовность иностранных обучающихся к практическому использованию русского языка

в учебно-познавательной деятельности, направленной на получение профессионального образования.

Механизмом практической реализации разработанной автором модели выступает профессионально ориентированная технология, в основе которой лежит алгоритм работы с ПОУС. Данная технология ориентирована на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся с ориентацией на освоение особенностей будущей профессиональной деятельности в университетском образовании.

Алгоритм представляет собой последовательность действий преподавателя и учебных действий обучающихся, направленных на разрешение проблемной ситуации и отражающих содержание его учебно-познавательной деятельности на определенном этапе работы с ПОУС.

Первым шагом алгоритма работы с ПОУС является *знакомство с проблемной ситуацией и постановка проблемы*, что с позиций определения целей обучающимся проявляется в личностном *восприятии* получаемой информации. Деятельность преподавателя состоит в вовлечении обучающегося в работу посредством *моделирования и презентации* актуальной для него профессиональной ситуации, в которой он, к тому же, принимает непосредственное участие в качестве действующего лица. Таким образом, ситуация вызывает не только профессиональный интерес, но и приобретает для обучающегося личностное значение, поэтому его учебные действия обусловлены не ультимативным требованием преподавателя, а осуществляются добровольно на основе личной заинтересованности. Учебные действия, совершаемые на основе личной заинтересованности позволяют выделить проблему, решение которой становится целью дальнейшей работы с ПОУС.

Так как имеющихся у обучающегося профессиональных знаний недостаточно для достижения поставленной цели, а получение этих знаний затруднено языковыми проблемами, то на следующем этапе работы с ПОУС преподаватель *вводит и отрабатывает* новый лексико-грамматический

материал и специально отобранные синтаксические конструкции. Деятельность же обучающихся состоит в *освоении* этого учебного материала посредством *выполнения ситуативно обусловленных языковых упражнений* для формирования умений и навыков работы с профессионально ориентированной информацией (в виде устного или письменного текста).

Новый языковой материал позволяет иностранным обучающимся перейти к *усвоению* профессионального контента, представленного в тексте для чтения или аудирования. Профессиональная информация, содержащаяся в учебном тексте, восполняет пробел в знаниях обучающихся и позволяет *выдвинуть гипотезы* относительно способа разрешения проблемной ситуации. Выдвигаемые гипотезы могут носить как дополняющий, так и взаимоисключающий характер. Это связано с тем, что использование усвоенной профессиональной информации для выдвижения гипотезы зависит как от условий и факторов возникновения проблемы, так и от роли, которую обучающийся представляет согласно условию ПОУС. Вариативность решения позволяет взглянуть на проблемную ситуацию под разными углами и изучить все ее аспекты. Деятельность преподавателя заключается в *помощи обучающимся*, касающейся подбору дополнительной учебной и методической литературы и составления плана дальнейшей работы.

На этапе *присвоения* следующий шаг алгоритма работы с ПОУС заключается в *проверке гипотезы* посредством практического применения полученной теоретической информации для решения ситуационной проблемы. На этом этапе работа обучающихся представляет собой коллективную квазипрофессиональную деятельность, которую *организует* преподаватель. Каждый из участников в соответствии с выдвинутой гипотезой совершает определенные речевые действия, предметные действия или поступки, предполагающие коррекцию в зависимости от ответной реакции. Таким образом, обучающийся вносит изменения в первоначальную гипотезу, как бы присваивая достижения «коллективного разума» участников ПОУС, но при этом формирует собственную позицию и поэтому

воспринимает разрешение проблемной ситуации как собственное достижение.

Завершающийся этап *рефлексии* характеризуется осознанием обучающимися актуальности сформированных в ходе работы с ПОУС профессиональных и языковых знаний, умений и навыков для их будущей профессиональной деятельности. *Анализ полученных результатов* выполненных проверочных работ (в виде тестов или письменных заданий) и оценки уровня собственной профессионально-языковой компетентности на данный момент позволяет осознать, что проделанная на предыдущих этапах работа дает возможность решить проблему не только в данной конкретной учебной ситуации, но и в аналогичных и измененных профессиональных ситуациях.

Применение данного алгоритма, на наш взгляд, позволит обеспечить успешность и результативность процесса, направленного на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Критериально-оценочный блок представляет собой критериально-оценочную базу для измерения степени сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся (критерии, показатели и их распределение по уровням). Для объективной оценки сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся необходимо систематизировать и уточнить критерии, в соответствии с которыми выносятся оценочное суждение.

Под формированием профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся мы понимаем наличие позитивной динамики в развитии когнитивного, мотивационного, ориентационного и деятельностного компонентов для осуществления учебно-познавательной и профессиональной деятельности по определенным критериям, показателям и уровням сформированности.

В соответствии со структурой профессионально-языковой компетентности нами были выделены когнитивный, мотивационный, ориентационный и деятельностный критерии сформированности данной компетентности. Данные критерии посредством установления связи между компонентами исследуемой компетентности позволяют установить уровень сформированности измеряемого качества.

Каждый критерий характеризуется совокупностью показателей, позволяющей установить степень соответствия конкретному признаку. К показателям когнитивного критерия относятся способность к пониманию информации, содержащейся в учебном тексте, способность к выполнению учебных заданий и упражнений, способность к продуцированию устных и письменных текстов на профессиональные темы на основе полученных знаний. Показателями мотивационного критерия являются направленность на получение и совершенствование иноязычных знаний, умений и навыков, направленность на получение профессионально значимой информации посредством изучаемого языка, стремление к иноязычному общению на профессиональные темы. Ориентационный компонент включает такие показатели, как: ориентация на построение профессиональной коммуникации с учетом социальных, национальных и культурных особенностей собеседников, а также степень активности при решении профессионально ориентированных заданий. Показателями деятельностного компонента являются способность использовать языковые средства для осуществления различных учебных действий (конспектирование, поиск, сопоставление и анализ профессионально значимой учебной информации и пр.) (таблица 3)

Показатели сформированности критериев профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете

Критерии	Показатели критерия
Когнитивный	Способность к пониманию профессионально значимой информации; способность к выполнению учебных заданий; способность к продуцированию текстов.
Мотивационный	Стремление к осуществлению учебной деятельности; стремление к получению профессионально значимой информации; стремление к осуществлению профессионального общения.
Ориентационный	Осознание себя субъектом иноязычной профессионально ориентированной учебной деятельности; ориентация на решение проблем в ситуациях профессионального общения с учетом социальных ролей, а также этикетных и культурных норм поведения; уровень личной активности при решении проблем в учебной и профессиональной сферах.
Деятельностный	Готовность и способность использовать различные виды речевой деятельности для решения учебных и профессиональных проблем, владение прикладными навыками для осуществления учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Количественные и качественные показатели данных критериев дают основание судить об уровне сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. Данные показатели выделены на основе анализа требований Государственных образовательных стандартов по русскому языку как иностранному. В соответствии с критериями нами были определены низкий, средний и высокий уровни сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете (таблица 4).

Обучающиеся с **низким** уровнем профессионально-языковой компетентности владеют знанием грамматики, характерной для элементарного уровня владения русским языком как иностранным (A1) и не владеют терминологической лексикой. В связи с этим они умеют ориентироваться преимущественно в сферах бытового общения и реализовывать в них коммуникативные намерения; способны задавать вопрос или сообщать о факте, событии, предмете; о наличии или отсутствии предмета; о количестве и качестве предметов; о причине и цели действия; умеют давать оценку предмету, факту, событию, действию. Перечисленные умения позволяют иностранным обучающимся понимать основную

информацию адаптированных общенаучных текстов. Однако на данном уровне они не способны адекватно понимать и интерпретировать профессионально-ориентированные тексты. Из-за отсутствия необходимых грамматических навыков и лексических знаний учебная деятельность носит репродуктивный характер. Обучающиеся выполняют иллюстрационные задания, в которых необходимо, например, построить предложение или словосочетание по образцу, повторить за преподавателем фразу и записать ее в тетради, построить предложение по предложенной модели и т.п.

Основным мотивирующим фактором на данном этапе является желание обучающегося получить языковые знания, чтобы понять новую профессионально значимую информацию. Портретной характеристикой низкого уровня сформированности профессионально-языковой компетентности являются умения в ситуациях повседневного общения здороваться, прощаться, обращаться к кому-либо, благодарить, просить повторить, переспрашивать, с использованием норм речевого этикета и учитывая социальный статус собеседника, его национально-культурные особенности.

Средний уровень сформированности профессионально-языковой компетентности характеризуется способностью иностранных обучающихся читать или слушать адаптированные тексты по специальности с коммуникативной установкой на понимание основного содержания. Также на данном уровне для обучающихся характерно умение строить правильное с точки зрения норм современного русского языка речевое высказывание учебно-научного характера. Данные умения позволяют иностранным обучающимся ограниченно ориентироваться и реализовывать коммуникативные намерения в учебной сфере. Ведущим мотивом является желание получить необходимую информацию в процессе профессионально ориентированного общения.

Иностраный обучающийся с **высоким** уровнем сформированности профессионально-языковой компетентности обладает следующими портретными характеристиками:

- знает специфические особенности научного стиля;
- умеет анализировать смысловую и формальную устроенность научного текста;
- владеет необходимым активным лексическим минимумом с учетом коммуникативных потребностей;
- владеет грамматическим материалом, необходимым и достаточным для осуществления определенных коммуникативных задач (знает основные способы образования слов терминологического характера, правила сочетаемости слов, структурно-семантической организации текста);
- обладает навыками и умениями, необходимыми для чтения профессиональных текстов;
- обладает навыками и умениями в продуктивных видах речевой деятельности – письме и говорении;
- владеет основными научными понятиями, необходимыми для последующего изучения профессиональных курсов.

Владение лексико-грамматическим материалом, необходимым для осуществления профессионально ориентированной деятельности, является условием для полноценного понимания содержания профессионально ориентированной информации. Владение тактикой и стратегией выбора языковых средств позволяет ориентироваться и реализовывать коммуникативные намерения в учебно-научной и профессиональной сферах общения (научно-практический семинар, конференция, защита и обсуждение курсовой или дипломной работы). Потребность в совершенствовании своих профессиональных качеств побуждает иностранного обучающегося задавать уточняющие вопросы, выражать согласие / несогласие, приводить контраргументы, излагать собственную точку зрения, делать выводы и

подводить итоги научной дискуссии с учетом социально-культурных норм современного русского языка.

Таблица 4

Уровневые показатели сформированности компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете

УРОВЕНЬ	КРИТЕРИИ			
	Когнитивный	Мотивационный	Ориентационный	Деятельностный
Низкий	Понимает информацию, содержащуюся в тексте, построенном на лексико-грамматическом материале элементарного уровня владения русским языком как иностранным. Понимает основное содержание прочитанной или прослушанной элементарной общенаучной информации. Выполняет репродуктивные иллюстрационные задания	Слабо выраженные мотивы в использовании русского языка как иностранного для приобретения профессионально-значимой информации. Испытывает потребность в понимании профессионально-значимой информации для получения положительной оценки.	Пассивен при решении учебных и профессиональных задач. Строит общение на профессиональные темы на основе шаблонных формул. Учитывает этикетные, национальные и культурные особенности собеседников в сферах бытового общения.	Использует все виды речевой деятельности в ситуациях повседневного общения и социокультурной сфере. Выделяет главную и второстепенную информацию в прочитанном или прослушанном тексте.
Средний	Понимает основное содержание элементарных текстов по специальности. Выполняет репродуктивные трансформационные упражнения. Строит устное или письменное высказывание на основе полученной информации.	Активное и ответственное отношение к получению профессионально-значимой информации на изучаемом языке. Испытывает потребность в организации профессионально ориентированного общения для достижения высоких результатов в учебно-познавательной деятельности.	Принимает активное участие в решении учебных и профессиональных проблем, используя альтернативные способы сценариев для получения необходимого результата. Строит речевое высказывание на профессиональную тему с учетом социальных, национальных и культурных особенностей собеседников.	Пользуется чтением, аудированием, письмом и говорением для решения задач в учебной деятельности. Владеет навыками составления плана и конспекта устного или письменного учебного текста.
Высокий	Понимает главную и второстепенную информацию профессионально ориентированных текстов. Строит монологическое высказывание на профессиональную тему. Иницирует и ведет диалогическое общение в сфере профессиональной деятельности.	Высокий уровень мотивации осуществления учебно-научной и профессиональной деятельности на русском языке. Потребность в совершенствовании личностных качеств, характеризующих его как профессионала.	Проявляет самостоятельность в выборе способов решения нестандартных задач посредством адаптации имеющегося опыта. Реализует коммуникативные установки в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах деятельности.	Использует все виды речевой деятельности для выполнения репродуктивных и продуктивных заданий в учебно-научной и профессиональной сферах деятельности. Владеет навыками поиска в различных источниках профессионально значимой информации. Анализирует и сопоставляет информацию из нескольких источников.

Необходимым компонентом критериально-оценочного блока модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете является комплекс диагностических методик и материалов, позволяющих дать объективную оценку полученных показателей.

Контрольно-измерительные материалы для проверки должны представлять собой дескрипторы для определения уровня сформированности профессионально-языковой компетентности. Диагностику когнитивного и деятельностного критериев уровня данной компетентности можно осуществить посредством тестовых заданий. В соответствии с требованиями, предъявляемыми Государственными образовательными стандартами по русскому языку как иностранному, для оценки уровня сформированности профессионально-языковой компетентности по когнитивному и деятельностному критериям был разработан тест, включающий субтесты для проверки лексических и грамматических знаний и всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо и говорение), а также контрольные листы экспертной оценки для оценивания результатов говорения и письма. Контрольные листы экспертной оценки указывают максимальное количество баллов по каждому из заданий, типы возможных ошибок и количество баллов, которое преподаватель снимает за каждый тип допущенной обучающимся ошибки.

Для проверки уровня сформированности мотивационного компонента профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете мы адаптировали «Методику изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной. В данной методике шкала «Получение диплома» в контексте нашего исследования соответствует низкому уровню сформированности мотивационного компонента, шкала «Приобретение знаний» – среднему уровню, а шкала «Овладение профессией» – высокому уровню.

Уровень сформированности профессионально-языковой компетентности по ориентационному критерию определялся нами по результатам анализа использования русского языка для решения профессиональных задач, наблюдения за учебно-познавательной деятельностью иностранных обучающихся. Уровень готовности использования средств языка в условиях в различных сферах межкультурного общения мы определяли, используя модифицированный вариант опросника «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского.

Результативный блок модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся описывает достигнутый конкретными обучающимися уровень сформированности компонентов изучаемой компетентности по выделенным показателям определенных критериев в образовательном процессе факультета иностранных обучающихся (подготовительного отделения) университета.

Практическая реализация разработанной модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и результаты ее апробации представлены в следующей главе.

Выводы по первой главе

1. Профессионально-языковая компетентность иностранных обучающихся относится к числу ключевых компетентностей, формируемых на этапе довузовской профессиональной подготовки иностранцев в университете. Сформированность профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете обуславливает их способность и готовность использовать средства русского языка в процессе учебно-познавательной деятельности для получения профессионально значимой информации; выполнения учебных задач, направленных на формирование личностно-профессиональных качеств; осуществления межличностного и межгруппового взаимодействия в образовательном

пространстве университета с учетом культурных и социальных особенностей коммуникантов. На основе системного подхода к структуре профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете нами были выделены мотивационный, когнитивный, ориентационный и деятельностный компоненты.

2. Анализ технологий профессионально ориентированного обучения позволил сформировать теоретическую базу создания модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Моделирование процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете актуализировалось на основе применения компетентностного, системного, культурологического, интегративного и контекстного подходов, позволяющих реализовать перманентный целостный психолого-педагогический процесс, направленный на развитие мотивационного, когнитивного, ориентационного и деятельностного компонентов посредством конструирования и реализации в образовательной деятельности системы профессионально ориентированных учебных ситуаций.

3. Модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представляет собой дидактическую систему, направленную на реализацию механизма профессиональной подготовки иностранных обучающихся на этапе довузовской подготовки в университете. В разработанной модели научно обоснован выбор организационных подходов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания образовательного процесса, выбору форм, методов и средств обучения, контролю его результатов. Модель состоит из целевого, методологического, содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного блоков. Апробация модели с целью подтверждения ее эффективности и обоснованности применения в педагогической практике планируется в ходе опытно-экспериментального исследования.

ГЛАВА II. ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ЕЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА В УНИВЕРСИТЕТЕ

2.1 Проектирование и конструирование технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете

Как уже было сказано в первой главе данного диссертационного исследования, в соответствии с учебным планом содержание профессиональной подготовки иностранных обучающихся, осуществляемое на этапе довузовской подготовки (на подготовительном отделении университета), определяется профилем специальности, которую иностранцы планируют получить в университете. На первом этапе обучения иностранные обучающиеся получают одинаковую общеязыковую подготовку в объеме, необходимом для дальнейшего освоения научного стиля речи и изучения профильных дисциплин на русском языке.

Дифференциация процесса обучения происходит на втором этапе и обеспечивается с помощью дисциплины «Научный стиль» и перечня профильных дисциплин, определенных требованиями Минобрнауки к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 №1304). Кроме обязательных дисциплин профильный модуль включает дисциплины по выбору, подбор которых обеспечивает уровень сформированности профессионально-языковой компетентности, необходимый для получения профессии в российском университете. Перечень профильных и факультативных дисциплин, а также содержание дисциплины «Научный стиль» на

подготовительном отделении зависит от выбранного иностранным обучающимся модуля профильной профессиональной подготовки (инженерно-технический и технологический, медико-биологический, естественнонаучный, гуманитарный или экономический профили подготовки). Таким образом, весь период обучения на подготовительном отделении факультета подготовки иностранных обучающихся ОГУ им. И.С. Тургенева рассчитан на 2376 учебных часов (практические аудиторные занятия – 1260 часов, самостоятельная работа – 1116 часов), а образовательный процесс имеет профессионально ориентированный характер.

Дисциплина «Научный стиль» имеет особое значение для формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, так как является элементом, связывающим в единый процесс языковое и профессиональное образование. В содержание данной дисциплины интегрирована профессиональная информация профильных профессиональных учебных дисциплин. Именно дисциплина «Научный стиль» на материале дисциплин профессионального модуля знакомит иностранных обучающихся с характерной для научного стиля речи профессиональной лексикой и грамматикой, способствует формированию навыков и умений чтения и конспектирования учебно-научных текстов, понимания и записи лекций, участия в практических занятиях, подготовки научных проектов. Предполагается, что фундаментальные знания грамматики, словообразования, синтаксиса русского языка, полученные ранее на занятиях, становятся базой для освоения языка будущей специальности и получения профессиональных умений и навыков. Перечисленные особенности дисциплины «Научный стиль» предоставляют широкое поле возможностей создания и реализации в учебном процессе системы ПОУС. В связи с этим на примере данной дисциплины (для обучающихся экономического профиля подготовки) рассмотрим особенности проектирования, конструирования и реализации процесса

формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, а также продемонстрируем возможность использования ПОУС для формирования и развития мотивационного, когнитивного, ориентационного и личностно-профессионального компонентов данной компетентности.

Разработанная нами рабочая программа по дисциплине «Научный стиль» для подготовки иностранных обучающихся, желающих получить специальность экономического профиля, включает в себя 4 модуля: «Предмет экономики», «Экономическая деятельность людей», «Становление и функционирование рыночной системы», «Основные макроэкономические и микроэкономические показатели». Общая трудоемкость дисциплины 324 часа (144 часа отводится на практические аудиторные занятия и 180 часов – на самостоятельную работу обучающихся). Модули, представленные в данной программе, играют роль введения, являются начальным этапом изучения дисциплин профессионального цикла на русском языке.

Содержание компонентов профессионально-языковой компетентности применительно к дисциплине «Научный стиль» для иностранных обучающихся экономического профиля подготовки представлено в таблице 5.

В рамках разработанной нами технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете важной ее характеристикой выступает деятельность преподавателя по проектированию и конструированию данного процесса.

Содержание компонентов профессионально-языковой компетентности
иностраннных обучающихся в университете применительно к дисциплине
«Научный стиль»

Компоненты профессионально-языковой компетентности	Содержание
Мотивационный компонент	Осознание себя в качестве творческой индивидуальности, способной ставить перед собой актуальные профессиональные цели и задачи и в соответствии с ними осуществлять иноязычное общение; осознание необходимости совершенствования владения русским языком для повышения профессиональной квалификации.
Когнитивный компонент	Осознание структуры русского языка как системы взаимосвязанных уровней и лингвистических понятий; осознание особенностей функционирования языка в профессиональной сфере деятельности; исследование и осмысление экономических процессов посредством изучаемого языка; формирование и развитие навыков во всех видах речевой деятельности для профессионально ориентированной коммуникации; выделение и анализ проблем, возникающих при иноязычном профессиональном общении и нахождение способов их решения.
Ориентационный компонент	Осознание своего места в общественной жизни и профессиональной сфере; умение строить речевое высказывание в соответствии с профессиональными и социальными нормами поведения; эмпатия и толерантность; контроль над собственными психическими состояниями в ситуациях профессионального общения.
Деятельностный компонент	Исследовательские навыки и умения, способность применять их в профессиональной деятельности; различные тактики и стратегии языкового поведения (составление плана текста, выделение главной и второстепенной информации, компрессия и развертывание текста, сопоставление и комбинирование информации двух и более текстов, использование нормативных сокращений слов в письменных текстах и т.д.); построение индивидуального профессионально ориентированного образовательного процесса; прогнозирование последствий принятых решений.

Достижение поставленных целей обучения, на наш взгляд, возможно при условии системного использования целевого, содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного компонентов модели формирования профессионально-языковой компетентности иностраннных обучающихся в университете. Взаимосвязь и взаимодействие этих компонентов обеспечивается применением алгоритма действий преподавателя при проектировании и конструировании технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностраннных обучающихся в университете, в котором можно выделить следующие этапы:

– определение целей обучения и обоснование критериев оценивания предполагаемого результата;

- подбор содержания обучения, направленного на формирование профессионально-языковой компетентности; структурирование учебного материала и установление смысловой связи между его компонентами;
- выбор формы организации занятия, методов и средств учебной деятельности, выбор типа ПОУС;
- выбор способа контроля и оценки результатов решения ПОУС, анализ полученных результатов и их корректировка.

Переход к каждому последующему этапу осуществляется пошаговыми действиями проектирования и конструирования технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Первым шагом является определение дидактических целей на системном, предметном, модульном уровнях, а также на уровне конкретного занятия [46].

Системный уровень предполагает определение целей относительно всего периода иноязычного образования иностранных обучающихся в университете на этапе довузовской подготовки в соответствии с Государственными образовательными стандартами по русскому языку как иностранному. Довузовская подготовка иностранных обучающихся в университете представляет собой обучение русскому языку как в общих целях, так и в соответствии с модулем профессиональной подготовки. На основе требований Стандартов к минимуму содержания и уровню подготовки иностранных обучающихся можно заключить, что системной целью является достижение обучающимися 1 сертификационного уровня владения русским языком, позволяющим получать профессиональное образование в российском университете и осуществлять профессиональную деятельность.

В рассматриваемой нами в качестве примера дисциплине «Научный стиль» предметное содержание модулей разрабатывалось в сотрудничестве с преподавателями профильной кафедры и формировалось нами по принципу

интеграции содержания образования и с учетом функциональной структуры профессионально-языковой компетентности. Каждая тема модуля разработанной программы представляет собой совокупность заданий, направленных на решение ситуационной проблемы в профессиональной деятельности и составленных с учетом формирования и развития в процессе учебно-познавательной деятельности мотивационного, когнитивного, ориентационного и деятельностного компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся.

По нашему мнению, реализация профессионально-ориентированной технологии, основанной на работе с ПОУС, позволяет иностранным обучающимся на практике применить полученные знания в ситуациях профессионального общения и для решения профессиональных проблем. Использование ПОУС также позволяет преодолеть оторванность учебного процесса от реальных ситуаций общения, ощутить иностранным обучающимся практическую значимость информации, получаемой в процессе учебной деятельности.

Интеграция структурных компонентов предметного содержания позволяет формировать у иностранных обучающихся целостную научную картину мира, а также конкретные предметные и профессиональные компетенции. Благодаря интеграции языковой материал занятия, направленный на формирование и развитие рецептивных и продуктивных речевых навыков, функционально обусловлен содержанием изучаемой дисциплины и предназначен для дальнейшего изучения профильных дисциплин.

Реализация предметной организации содержания процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете стала возможной при масштабной реализации различных видов интеграции учебного материала: *внутридисциплинарной* или *вертикальной* интеграции в рамках одного предмета, что привело к объединению знаний, умений и навыков обучающихся; *междисциплинарной*

или горизонтальной интеграции, при которой интегрируются независимые области двух или более предметов, имеющие общие структурные компоненты или понятия, идеи, концепции; *трансдисциплинарной* интеграции, осуществляемой вне учебной дисциплины и реализуемой в независимых проектах обучающихся.

В соответствии с требованиями к уровню освоения учебной дисциплины обучающиеся должны:

знать:

- специфические особенности научного стиля (экономический аспект);
- основные характерные для научного стиля особенности русской фонетики, словообразования, морфологии и синтаксиса; основные правила структурно-семантической организации текста;
- основные научные понятия, необходимые для последующего изучения профессиональных курсов;

уметь:

- понимать на слух информацию, необходимую для решения когнитивно-коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере общения; понимать на слух монологическое высказывание объяснительного характера (объяснение преподавателя на занятиях по общеобразовательным дисциплинам, учебную лекцию); тему, основное содержание, главную информацию; понимать содержание учебного диалога-расспроса, коммуникативные намерения участников;
- понимать основное содержание прочитанного учебно-научного текста, главную и дополнительную информацию отдельных смысловых частей, логические и причинно-следственные связи между частями текста;
- составлять план прочитанного текста; записывать ключевые фрагменты прослушиваемого текста, используя принятые сокращения и символику; составлять письменное высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста;

– строить монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе прочитанного или прослушанного текста с опорой на план, вопросы, таблицы, записи (не менее 15 фраз);

– понимать коммуникативное намерение собеседника и адекватно реагировать на его реплики; принимать участие в диалоге-расспросе; уточнять с помощью вопросов содержание информации;

– использовать изученный языковой и речевой материал и целенаправленно оперировать им при построении высказывания; оформлять речевое высказывание в соответствии с нормами современного русского языка;

владеть:

– необходимым лексическим минимумом с учётом коммуникативных потребностей слушателей (500–700 единиц); определённым набором специальных терминов;

– грамматическим материалом, необходимым и достаточным для осуществления определённых коммуникативных целей;

– навыками и умениями, необходимыми для чтения текстов по профессиональной тематике;

– необходимыми для данного этапа навыками и умениями в продуктивных видах речевой деятельности – письме и говорении.

Описанные выше требования отражают содержание компонентов профессионально-языковой компетентности, а, следовательно, предметная цель заключается в формировании у иностранных обучающихся данной компетентности.

Достижение предметной цели возможно при условии последовательного освоения модулей дисциплины. Модуль представляет собой логически завершённый этап в овладении предметным учебным материалом. Цели обучения, выдвигаемые на модульном уровне, конкретизируют общую для всей дисциплины цель. Каждый модуль представляет собой совокупность тем, логически связанных между собой

общностью целей и задач. Тема, как минимальная смысловая и информационная единица дисциплины, предоставляет иностранным обучающимся знания об отдельных сферах и ситуациях профессиональной деятельности посредством специально отобранного и организованного языкового материала.

На примере модуля №3 «Рыночные силы спроса и предложения» рассмотрим принцип целевой детализации. Данный модуль состоит из следующих тем: «Товар и рынок», «Становление системы рынков», «Спрос», «Предложение».

Общая целевая установка для модуля №3 представлена в приложении, поэтому приведем детализированные цели в соответствии с содержанием знаний, умений и навыков, составляющих основу профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

К целевым установкам данного модуля, направленным на формирование лингвистических знаний, относятся следующие:

1. Дать представление об образовании и употреблении в ситуациях профессионального общения активных и пассивных конструкций.
2. Дать представление об образовании и употреблении в ситуациях профессионального общения действительных и страдательных причастий.
3. Семантизировать и ввести в активный словарный запас терминологическую лексику, необходимую для усвоения модуля.

Модульные цели для формирования речевых умений и навыков можно сформулировать следующим образом:

1. Отработать навыки употребления в речи следующих синтаксических моделей:
 - позволяющих характеризовать предмет по составу;
 - выражающих субъектно-объектные отношения;
 - дающих характеристику изменения предмета;
 - выражающих взаимосвязь, взаимозависимость и взаимодействие предметов или явлений.

2. Продолжать развивать навыки во всех видах речевой деятельности.
3. Начать формировать навыки публичного выступления.

Формированию социокультурных знаний способствовало достижение цели – сформировать представление об особенностях формирования спроса и предложения в различных национальных экономиках.

Предметные учебные действия формировались посредством достижения следующих целей:

1. Развивать у обучающихся навыки составления плана текста и навыки конспектирования.

2. Развивать навыки анализа текста с целью выявления структурной зависимости его частей.

Достижению поставленных целей должен отвечать учебный материал, поэтому вторым шагом в соответствии с алгоритмом действий преподавателя является отбор и структурирование учебного материала, который должны освоить иностранные обучающиеся.

Каждая тема модуля организована вокруг профессионально-ориентированного учебного текста, который, в свою очередь, должен предоставлять иностранным обучающимся необходимые сведения для решения проблемы в ПОУС. Отбор текстового материала также играет решающую роль в успехе всего образовательного процесса.

В рамках каждой темы осуществлялось достижение отдельных аспектов сформулированных модульных целей посредством работы с ПОУС. Для того, чтобы текст служил достижению учебных целей и выполнению учебных задач, он должен быть наполнен определенным лексическим, грамматическим и информационным содержанием обучения. При отборе содержания обучения мы учитывали следующие критерии:

- наличие профессионально значимой проблемы;
- содержание текстов в полной мере соответствует тематике занятия и позволяет выдвинуть гипотезу относительно решения проблемы в ПОУС;

- текстовый материал демонстрирует образцы употребления общенаучной, специальной лексики и синтаксических конструкций научного стиля;
- уровень сложности учебного материала соответствует уровню обученности иностранных обучающихся;
- объем учебного материала не должен превышать время, запланированное на его изучение, освоение и отработку.

В соответствии с выделенными критериями для каждой темы модуля нами был отобран языковой материал (общенаучная лексика; специальные термины; синтаксические модели, характерные для научного стиля; грамматические единицы), речевой материал (профессионально-ориентированные тексты, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности), профессиональные темы и проблемные ситуации, а также составлена система упражнений. Результаты отбора учебного содержания нашли свое отражение в рабочей программе.

Кроме отбора содержания требуется также его определенным образом структурировать. В соответствии с рекомендациями В.П. Беспалько нами были определены семантические единицы, знание которых напрямую влияет, в частности, на решение проблемы в ПОУС и, в целом, на формирование представленных в модуле аспектов профессионально-языковой компетентности [18]. Выделенные ключевые понятия модуля логически связаны с учебными элементами предыдущих модулей, что позволило иностранным обучающимся усваивать учебный материал последовательно и всесторонне. Для модуля №3 мы определили следующие семантические единицы: экономическое понятие рынка, понятие спроса и предложения, факторы спроса и предложения, определение равновесной цены, определение неудовлетворенного спроса, определение перепроизводства, определение производительности труда.

Следует отметить, что большое значение также имеет определение последовательности предоставления материала в соответствии с логикой

усвоения модуля и в зависимости от объема и сложности этого материала. В приложении представлен фрагмент технологической карты, дающий представление о последовательности расположения и формах представления материала, а также о распределении учебного времени на его усвоение.

В основе технологии формирования профессионально-языковой компетентности лежит вовлечение иностранных обучающихся в ПОУС, поэтому действие, которое преподаватель осуществляет в соответствии с третьим шагом алгоритма проектирования и конструирования, состоит в обосновании возможности использования ПОУС и выборе его вида.

Выбор того или иного вида ПОУС в каждой теме зависит от целей конкретного занятия и от уровня обученности иностранных обучающихся на данный момент. Другими словами, преподаватель на этом этапе должен определить исходный уровень усвоения обучающимися знаний, содержащихся в предыдущем модуле, и в соответствии с этим уровнем выбрать те виды ПОУС, которые будут способствовать усвоению нового учебного материала. На этом этапе также определяется, будущий уровень усвоения материала.

В научно-методических работах существуют различные подходы к определению уровня усвоения обучающимися учебного материала. В нашем исследовании мы использовали подход, предложенный В.П. Беспалько, который признан большинством исследователей в качестве классического. Автор выделяет четыре уровня интеллектуального развития обучающихся:

- *узнавание* объектов и свойств процессов определенной области явлений действительности при повторном их восприятии;
- *воспроизведение*, подразумевающее самостоятельное воспроизведение и применение информации в ранее рассмотренных типовых ситуациях;
- *применение*, заключающееся в использовании знаний и умений в нетиповых ситуациях;

– *творческое действие*, которое состоит в создании новых правил, алгоритмов действий не только в известной сфере деятельности, но в непредвиденных ситуациях [19].

В процессе формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся происходит процесс вербального воздействия преподавателя на обучающегося, в ходе которого происходит передача учебной информации. Иностранные обучающиеся извне получают сведения, необходимые для решения проблемы в ПОУС, и переносят их во внутренний, умственный план сознания. На первом уровне *узнавания* многообразие и сложность информационного поля, формируемого преподавателем, отражают разные сферы жизнедеятельности иностранного обучающегося и наполняют его образовательный контент. На данном уровне логичным видится использование *иллюстративных языковых* ПОУС, в которых при повторном повторении в процессе предметно-деятельностной когнитивной деятельности иностранцы закрепляют в своем сознании существенные свойства объектов, процессов и явлений, отраженные в словах русского языка и получают возможность оперировать образами предметов, явлений и процессов посредством русского языка.

Перенос информации во внутреннее сознание и её усвоение осуществляется посредством внешних и внутренних мотивирующих факторов, что особенно значимо для личности иностранного обучающегося и проявляет уровень *воспроизведения* усвоения учебной информации. Мотивация является мощным фактором, побуждающим к устранению возникающих проблем путем приобретения новых знаний или практических умений. В ситуации с иностранными обучающимися такой проблемой, препятствующей работе с ПОУС, является пробел в их профессиональных и языковых знаниях. Решение данной проблемы возможно при условии, когда ценностные установки человека характеризуются принятием целей лично и профессионально значимых для него. Уровень узнавания демонстрирует готовность иностранного обучающегося к практическому

применению учебного материала для формирования умений и навыков, составляющих профессионально-языковую компетентность и формирует положительное эмоциональное отношение к будущей профессиональной деятельности. Обеспечение этой готовности возможно посредством включения *иллюстративных коммуникативно-речевых ПОУС*.

На следующем уровне *применения* становится возможным реализация общения на русском языке в учебно-познавательной и квазипрофессиональной сферах деятельности. Данный этап подразумевает умение иностранного обучающегося планировать и организовывать общение на русском языке с учетом личностных особенностей и способностей партнера; умение управлять процессом иноязычного общения, поддерживать и завершать его; умение использовать технологии реализации профессионально-языковой компетентности с учетом коммуникативных норм поведения. На этом уровне обучающиеся осуществляют продуктивные действия по образцу на некотором множестве объектов, приобретая субъективно новую информацию в процессе построения собственного речевого действия или трансформации известного знания для решения проблемы в *проблемно-поисковых ПОУС*.

Перечисленные умения оперирования языковыми средствами являются основой для перехода на уровень *творческого действия*. На данном уровне иностранные обучающиеся способны осуществлять творческие действия для решения проблемы в *исследовательских ПОУС* посредством конструирования новой ориентировочной основы для деятельности. Результатом такой деятельности является получение объективно новой информации. Данный уровень характеризуется наличием у иностранного обучающегося таких профессионально-личностных качеств, как способность к преодолению психологического барьера в иноязычной учебно-познавательной деятельности; способность к реализации креативного мышления с учетом собственного субъективно-творческого стиля

деятельности; знание необходимых базовых понятий модулей; умение ориентироваться в нововведениях и альтернативных подходах в науке.

Перечисленные уровни усвоения являются некими узловыми точками мастерства, которым в рамках технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся каждому уровню был присвоен порядковый номер (см. Приложение), что позволило провести диагностику этапа разрешения проблемной ситуации.

На примере темы «Товар и рынок» продемонстрируем механику качественного определения уровня усвоения учебного материала.

По завершению работы над данной темой иностранные обучающиеся должны:

знать:

- формальные признаки активных и пассивных конструкций;
- синтаксические модели характеристики предмета по составу: ЧТО (Им.п.) ВХОДИТ ВО ЧТО (В.п.); ЧТО (Им.п.) ВХОДИТ В СОСТАВ ЧЕГО (Р.п.); ЧТО (Им.п.) СОДЕРЖИТ (В СЕБЕ) ЧТО (В.п.); ЧТО (Им.п.) СОДЕРЖИТСЯ В ЧЕМ (Пр.п.); ЧТО (Им.п.) СОСТАВЛЯЕТ ЧТО (В.п.);

– определения экономических терминов: рынок, производительность труда, равновесная цена, рыночная цена;

уметь:

– пользоваться различными способами семантизации лексики (по контексту, на основе толкования, на основе сопоставления с синонимами или антонимами);

– опираться на предтекстовую информацию (ключевые слова, синтаксические модели, термины);

– составить план и конспект текста;

– использовать учебный материал для решения выделенной в ПОУС проблемы.

владеть:

– навыками осуществления речевой деятельности;

- навыками формообразования частей речи;
- навыками трансформации пассивных конструкций в активные.

Количественное выражение качественных характеристик уровня усвоения учебного материала отражено в матрице межтемных связей модуля (см. Приложение).

Четвертый шаг предполагает разработку процессуального аспекта обучения. Он предполагает выбор и обоснование методов, форм и средств обучения, позволяющих обучающимся присвоить получаемые извне языковые знания, сформировать на их основе умения и навыки, которые, в свою очередь, станут инструментом осуществления учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

Как уже было сказано, в основе процесса формирования профессионально-языковой компетентности лежит метод решения проблемы в ПОУС. На решение проблемы ориентирован весь процесс обучения и учебный материал. Преимущества проблемного метода заключаются в том, что получение обучающимися нового знания в большей мере является творческим процессом, а сами знания сразу же получают практическое применение.

Однако как показал преподавательский опыт одного проблемного метода зачастую недостаточно для достижения поставленных целей занятия. В качестве вспомогательных выступают активные методы обучения, такие как ролевая игра, дебаты, дискуссия и пр. Активное обучение представляет собой групповую форму обучения и поэтому позволяет формировать социальные навыки общения и взаимодействия, организаторские навыки, способствует отработке учебного материала.

Так, после изучения тем «Спрос» и «Предложение» в рамках решения проблемы повышения спроса на производимый товар была проведена учебно-ролевая игра «Монополист», позволившая, с одной стороны, отработать навыки диалогической речи с использованием новой лексики, а, с

другой стороны, выработать гипотезы относительно разрешения проблемной ситуации.

Суть игры заключалась в следующем: обучающиеся делились на 3 группы, представляющие две конкурирующие фирмы и группу покупателей. Каждый член группы «покупателей» являлся представителем определенной национальности с разным социальным статусом. Каждый из «покупателей» получал определенную сумму «денег», которые он мог потратить на товары или услуги одной из фирм, обосновав свой выбор. Группы-«фирмы» получали карточки с наименованием производимого ими товара или предоставляемой услуги и описанием факторов, способных повлиять на спрос и предложение. Участники групп-«фирм» должны были разработать и предложить в соответствии с описанными условиями меры продвижения своей продукции.

В другом случае при работе с ПОУС, демонстрирующей проблему повышения производительности, была организована дискуссия о влиянии Г. Форда на современный технологический процесс и значимости введенного им конвейерного производства. Проведение дискуссии позволило обучающимся более глубоко взглянуть на представленную проблему и решить задачи профессионального общения, отработать правила поведения при дискуссионном обсуждении.

Программа дисциплины «Научный стиль» предусматривает формирование профессионально-языковой компетентности в форме практических аудиторных занятий и в форме самостоятельной работы обучающихся.

Ведущей организационной формой являлось практическое аудиторное занятие, на котором преподаватель активизировал когнитивные, мотивационные, ориентационные, познавательные сферы личности обучающегося посредством включения ПОУС в изучаемую тему, а также организовывал деятельность обучающихся, направленную на решение ситуационной проблемы. Учет индивидуальных особенностей обучающихся,

развитие межличностных отношений, создание атмосферы доверия и партнерства обеспечили гуманистическую направленность занятий. Коммуникативная направленность достигалась посредством последовательного, постоянного и взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности.

Самостоятельная работа при изучении модуля №3 была представлена, подготовкой к пересказу профессионально-ориентированных текстов, подготовкой докладов и внеаудиторным чтением. Каждая тема модуля содержала профессионально-ориентированный текст, на основе которого обучающиеся на занятии составляли план, а в качестве домашнего задания готовили пересказ этого текста по плану. Подготовка докладов осуществлялась в рамках разрешения ПОУС при изучении темы «Товар и рынок». Обучающиеся готовили доклады об истории формирования и особенностях рынков в условиях феодальной экономики, рыночной экономики, командной экономики, экономики смешанного типа. По заданию преподавателя при изучении темы «Товар и рынок» осуществлялось внеаудиторное чтение дополнительного текста «Рыночные силы спроса и предложения» для наиболее полного представления о профессионально ориентированной ситуации, связанной с проблемой изменения спроса и предложения.

В качестве средств обучения, направленных на формирование профессионально-языковой компетентности, при изучении модуля №3 были использованы языковые (лингвистические), методические и технические средства обучения.

Языковые средства были представлены грамматическими правилами образования активных и пассивных конструкций, правилами образования действительных и страдательных причастий, лексическим материалом и словарем. В качестве методических средств обучения выступали учебно-методические разработки, учебное пособие, речевые и языковые упражнения

и задания. Техническим средством обучения являлся компьютер для демонстрации слайдов и аудирования текстов.

Выбор перечисленных методов, средств и форм был обусловлен конкретными педагогическими задачами, стоящими перед преподавателем на том или ином этапе работы с ПОУС и в зависимости от уровня сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся.

Пятый шаг связан с разработкой критериев оценки результатов решения проблемы в ПОУС, в зависимости от которых осуществляется их коррекция и выставление оценки.

Для определения исходного уровня обученности в начале изучения модуля №3 проводился предварительный контроль в форме вопросов, проверяющих знание предыдущих модулей и одновременно предваряющих изучение новых тем, включая обучающихся в разрешение ПОУС.

В качестве примера приведем один из вариантов начала занятия по новой теме «Товар и рынок»: вначале преподаватель попросил обучающихся назвать известные им по изучению предыдущей темы средства производства (различные виды техники, транспортные средства, здания, сырье, энергия и т.п.). Далее преподаватель привел результаты исследований, в которых говорилось, что доля средств производства в экономике сокращается и предложил поразмышлять, почему это происходит. Таким образом, перед обучающимися сложилась проблемная ситуация: почему количество производимых товаров и услуг увеличивается, а объем средств производства сокращается? Желание решить проблему послужило стимулом к усвоению нового материала.

Благодаря этой работе преподавателю удалось проверить насколько хорошо обучающиеся усвоили тему, посвященную описанию и классификации средств производства и установить допустимый уровень сложности нового материала. Кроме того, на основе уже изученной темы задавалась ситуация, для решения проблемы в которой следующим

логическим действием обучающихся становилось изучение нового учебного материала. С позиций иностранных обучающихся данный вид контроля и включение их в разрешение проблемной ситуации позволил активизировать и актуализировать имеющиеся знания и повысить мотивацию к изучению нового материала.

Текущий контроль осуществлялся после изучения каждой темы. Во-первых, к текущему контролю можно отнести составление конспектов и пересказ профессионально ориентированных текстов, служащих источником получения информации для работы с ПОУС. Во-вторых, презентация обучающимися решения проблемной ситуации также относится к данному виду контроля. Если в первом случае преподавателем проверяется уровень сформированности навыков речевой деятельности, то во втором оцениваются профессиональные качества обучающихся.

Также для текущего контроля в процессе работы с ПОУС использовались языковые упражнения, выполнение которых позволяло говорить об успешности формирования навыков использования языкового материала.

После завершения работы с модулем осуществлялся промежуточный контроль посредством выполнения обучающимися тестовых заданий по всем видам речевой деятельности. Тесты составлялись с учетом сложности и объема учебного материала, изученного за данный период. Данный вид контроля позволял определить степень усвоения всех тем модуля, установить способность обучающихся объединить в систему весь изученный материал, а также проверить уровень сформированности языковых знаний и речевых умений и навыков.

Соотношение количества заданий в тесте и правильных ответов на них составляют коэффициент качества усвоения учебного материала, минимальное значение которого составляет 0,7 ($K=0,7$) [27]. Следовательно, тест считался выполненным, а материал усвоенным в случае, когда коэффициент усвоения был равен или больше 0,7. Именно в этом случае

обучающийся способен к успешному осуществлению дальнейшей учебной деятельности, направленной на формирование его профессионально-языковой компетентности.

На основе результатов текущего контроля и промежуточного контроля технология формирования профессионально-языковой компетентности предусматривала возможность коррекции целей, содержания, форм, методов и средств обучения.

Итоговый контроль проводился в конце изучения дисциплины «Научный стиль» в ходе зачета. Итоговый контроль был ориентирован на констатацию результата обучения и установления уровня профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в целом.

В результате проведенного поэтапного планирования и конструирования процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся была составлена технологическая карта (см. Приложение). Технологическая карта отражает целостность спроектированной технологии, главные параметры процесса обучения, обеспечивающие успешность формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Профессионально ориентированная технология формирования профессионально-языковой компетентности – это специальным образом организованная преподавателем учебная деятельность иностранных обучающихся, которая кроме непосредственно аудиторной учебной работы включает и воспитательную деятельность, и самостоятельную работу иностранных обучающихся и организацию взаимодействия и коммуникации в сфере бытового общения.

Основными формами организации самостоятельной деятельности иностранных обучающихся под руководством преподавателя являлись поиск недостающей для решения ситуационной проблемы профессиональной информации; самостоятельное ознакомительное чтение; подготовка и написание докладов, сообщений или рефератов. Самостоятельная работа

обучающихся осуществлялась в процессе занятия в аудитории или в качестве домашней работы.

Ознакомительное чтение являлось самым распространенным видом самостоятельной деятельности обучающихся, так как было включено в содержание практически всех ПОУС. Особенность ознакомительного чтения состояла в том, что оно не предполагало специальной установки на обязательное дальнейшее использование полученной информации и не предварялось введением и отработкой лексического и грамматического материала. Содержание текстов для ознакомительного чтения было связано с тематикой ПОУС, но напрямую не влияло на решение выделенной профессиональной проблемы. Цель данного вида чтения состояла в формировании и автоматизации умений и навыков, связанных с оперированием языковым материалом (определять значения слов с опорой на контекст и языковую догадку; выделять и игнорировать второстепенную для понимания основного содержания текста информацию; ориентироваться в грамматической структуре предложений, несущих основную информацию), связанных с пониманием содержания текста (выделять смысловые части текста; выделять главную информацию в каждой части; выделять ключевые слова и словосочетания; устанавливать логические связи между выделенными фактами; оценивать полученную информацию).

Для обеспечения эффективности формирования перечисленных умений и навыков мы опирались на условия, выделенные С.К. Фоломкиной:

- проведение в условиях дефицита времени;
- организация как одноразового чтения про себя;
- проверка понимания главной информации;
- исключение перевода на родной язык обучающихся [176].

Такой вид самостоятельной работы, как подготовка и написание докладов и рефератов осуществлялся на поздних (операционном и лично-профессиональном) этапах формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, так как представляет

собой самостоятельную научно-исследовательскую работу обучающихся, которая подразумевает владение большим объемом языковых знаний и учебно-прикладных навыков.

Реферат представлял собой краткое письменное изложение содержания научных работ, посвященных изучению тематики моделируемой на занятии ПОУС или поиску путей решения рассматриваемой проблемы. Таким образом, цель организации самостоятельной работы по написанию рефератов состояла в приобщении иностранных обучающихся к подбору, анализу и обобщению дополнительных источников профессионально значимой информации для решения выделенной в ПОУС проблемы.

На начальном этапе подготовки реферата иностранные обучающиеся под руководством преподавателя осуществляли подбор литературы в соответствии с тематикой ПОУС и выделенной в ней проблемой. Помощь преподавателя состояла в формировании у обучающихся умения пользоваться каталогами, библиографическими справочниками и интернет-ресурсами; формировании навыков анализа, сопоставления и объединения различных источников. На данном этапе от обучающихся требовалось предварительное ознакомление с отобранной литературой для выяснения, насколько содержание источника соответствует избранной теме, получения достаточно полного представления об охвате проблемы и разработки плана реферата.

После составления плана реферата обучающиеся переходили к детальному изучению отобранной литературы с составлением конспектов. Конспекты предоставлялись преподавателю, что позволяло ему контролировать ход работы над рефератом. В ходе совместного обсуждения производилась систематизация материала, его расположение в структуре реферата. Большое внимание со стороны преподавателя уделялось тому, чтобы обучающиеся при конспектировании правильно записывали выходные данные источника и страницы.

При написании текста реферата преподаватель акцентировал внимание обучающихся на его структуру, которая должна включать введение, основную часть и заключение. Работа над введением позволяла учащимся отработать навыки постановки цели и выдвижения задач деятельности, а написание заключения развивало навыки тезисного изложения материала.

В процессе конструирования ПОУС необходимо также учитывать их воспитательный потенциал. Если процесс образования направлен на формирование предметно-профессионального аспекта профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, то целью воспитательной деятельности является развитие социально-профессиональных качеств личности.

По мнению Н.М. Семчук, для создания воспитательной ситуации необходимо моделировать внешние условия, систему отношений, обуславливающие необходимое психическое состояние обучающихся, их представления, чувства, мотивы и поступки. В созданной ситуации обучающийся оказывается в ситуации выбора определенного отношения из ряда возможных, что приводит его к пересмотру и перестройке собственного поведения в соответствии с изменяющимися условиями деятельности и общения [158].

Воспитательная деятельность заключалась в обязательной организации преподавателем межличностного общения в процессе решения проблемы, выделенной в ПОУС. В процессе совместного обсуждения моделируемых профессиональных проблем деятельность обучающихся регулировалась языковыми и речевыми нормами, социально-профессиональными нормами общения и технологическими нормами профессиональной деятельности. Таким образом, в процессе работы с ПОУС реализовывалось единство процесса образования, предполагающее формирование предметно-технологического аспекта профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, и процесса воспитания, позволяющее обучающемуся приобрести общественно признанные качества личности,

усвоить социокультурные ценности и нравственно-правовые образцы поведения.

В ходе воспитательной деятельности особое внимание было уделено формированию ценностных аспектов профессиональных отношений, ответственного отношения к профессиональной деятельности. Мы опирались на предположение А. А. Вербицкого и М.Д. Ильязовой о том, что обучающиеся способны и готовы принять профессиональные ценности, «если интегрируются: а) внешнее ценностно-смысловое воздействие; б) его апробация в ходе поведенческой экстерииоризации и порождения новых ценностей; в) рефлексия; г) реконструирование внутреннего опыта, имеющейся системы ценностных ориентаций; д) дальнейшее эмоционально-деятельностное закрепление» [41, С.148].

Экспериментальная работа предполагала включение иностранных обучающихся в различные виды деятельности, связанных с освоением аксиологических аспектов содержания профессиональной подготовки, способствующих переходу знаний в личностные отношения; моделировали ситуации для проявления личностной позиции, отстаивания своих взглядов и обоснования личных убеждений. В процессе формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся мы проявляли гуманное и уважительное отношение к личности обучающегося в сочетании с высокой требовательностью.

Одним из способов воспитательной деятельности, позволяющим моделировать в учебной деятельности предметный и социальный контекст профессиональной деятельности, достигать воспитательных целей в процессе образования являлась организация и проведение деловых и ролевых игр.

Использование игровых форм способствовало формированию и развитию предметно-технологических умений и навыков межличностного общения и взаимодействия при решении совместных проблем профессионального характера.

Деловая игра представляет собой одну из форм квазипрофессиональной деятельности обучающихся. Ее структуру образуют имитационная и игровая модели, «наложенные» друг на друга и формирующие профессиональный и социальный контексты усваиваемой обучающимися реальной профессиональной деятельности. Воспитательная функция деловой игры состоит в том, что кроме формирования предметно-профессиональных знаний, умений и навыков она позволяет воспитывать такие социально-профессиональные качества личности обучающихся, как способность к прогнозированию и предотвращению межличностных и межгрупповых конфликтов; ответственное отношение к принятым решениям; учет индивидуальных психологических, культурных, национальных особенностей членов трудового коллектива и т.д.

Использование игровых форм позволяло сплотить многонациональный коллектив обучающихся, вовлечь в процесс формирования профессионально-языковой компетентности всех членов группы. Игровой характер занятия раскрепощал обучающихся, снимал психологические барьеры общения в иноязычной среде и вовлекал в активную деятельность, что способствовало самоутверждению каждого обучающегося в коллективе. Игровая модель предполагает, что все участники действуют совместно, но в соответствии с отведенными для них ролями, что способствует усвоению социальных, культурных, этикетных аспектов, принятых в обществе и профессиональном коллективе.

Компетентность специалиста оценивается не только по совокупности его знаний и умений, связанных с возможностью и готовностью исполнять должностные обязанности в рамках определенной профессии. Большое значение в этом смысле имеет профессиональное позиционирование, заключающееся в наличии необходимых индивидуально-психологических особенностей, а также положительное отношение к осуществляемой деятельности. Отсутствие экспрессивной окраски научного стиля не предоставляет обучающимся возможности выбрать языковые средства,

выражающие их личное отношение к предмету общения. В связи с этим в ходе образовательного процесса кроме ПОУС, направленных на развитие предметно-технологического аспекта профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, моделировались также ситуации, характеризующие личность профессионала в ситуациях социально-бытового общения. К такому типу организации учебной деятельности относятся моделируемые в рамках социальной модели ситуации прохождения собеседования при устройстве на работу, изменения условий труда, заключения контрактных соглашений и пр. В таких ситуациях роль обучающегося сводилась к решению не собственно профессиональных, а социальных и организационных проблем, в которых на первый план выходят такие качества личности, как коммуникабельность, умение демонстрировать свои сильные стороны, способность к выработке компромиссов и т.д.

Формирование перечисленных индивидуально-психологических особенностей в рамках профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся играет также важную роль в их организации быта, поэтому на занятиях мы также моделировали типичные ситуации межличностного общения между друзьями, соседями по комнате или администрацией в общежитии. В качестве проблемных ситуаций выступали организация совместного досуга, составления графика уборки комнаты, улучшение жилищных условий и т.д. Моделирование ситуаций обиходно-бытового и обиходно-делового общения позволило отработать употребление эмоционально окрашенной лексики и фразеологии, междометий и экспрессивных частиц, различного рода восклицаний, наличие которых способствует раскрытию личностных качеств и черт характера обучающихся, приблизить уровень их профессионально-языковой компетентности к уровню носителей русского языка.

Таким образом, профессионально ориентированная учебная ситуация выступает основной единицей содержания обучения, направленного на

формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Возможности реализации системы ПОУС будут рассмотрены в следующем разделе диссертационного исследования.

2.2 Реализация в университете модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся

Профессионально-языковая компетентность иностранных обучающихся в университете представляет собой интегрированную целостность ее компонентов. Следовательно, процесс обучения на подготовительном отделении должен быть направлен на формирование и развитие каждого компонента изучаемой компетентности. Однако интеграция этих компонентов в профессионально-языковую компетентность осуществляется в тот момент, когда иностранный обучающийся начинает практически действовать, т.е. использовать русский язык для решения определенных проблем в ситуациях профессионального общения. Благодаря осуществлению на занятии реальной речевой деятельности потенциальная активность иностранного обучающегося (компетенция) преобразуется в профессионально-языковую компетентность. Эффективным механизмом обеспечения данного преобразования выступает реализация в разных формах деятельности иностранных обучающихся системы профессионально ориентированных учебных ситуаций (ПОУС).

Как мы уже было сказано ранее, формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся осуществляется поэтапно. Если рассматривать процесс формирования данной компетентности как индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, проложенный в рамках разработанной модели, то мы посчитали необходимым выделить предметно-деятельностный, мотивационно-ценностный, операционный и личностно-профессиональный этапы (см. раздел 1.3).

На предметно-деятельностном этапе формирование профессионально-языковой компетентности осуществлялось преимущественно в рамках семиотической образовательной модели. Основной формой учебной деятельности являлось практическое занятие, а в качестве единицы деятельности обучающихся выступало речевое действие. Формирование, отработка и автоматизация речевых умений и навыков осуществлялись преимущественно с помощью иллюстративных ПОУС.

Так, например, на одном из занятий обучающимся было предложено проанализировать ситуационные диалоги (между сотрудником и директором, между кандидатом на должность и работодателем, между учащимся и деканом и т.д.) и на основе анализа выяснить, какие проблемы хотят решить участники этих диалогов (взять отпуск, устроиться на работу, узнать расписание занятий и т.д.). Далее обучающиеся указывали на новые языковые явления в диалогах, позволяющие решить проблему. Данные диалоги выполняли функцию иллюстрации, образца речевых действий. На основе этих образцов иностранные обучающиеся должны были построить собственные речевые высказывания в аналогичных ситуациях профессионального общения.

В другом случае, при изучении темы «Рынок» в процессе чтения и анализа текста обучающиеся столкнулись с проблемой повышения количества производимой продукции. В предложенном для анализа тексте были выделены новые языковые модели, показывающие зависимость предметов или явлений друг от друга (*что зависит от чего; что изменяется в связи с чем; чем + сравнительная степень, тем + сравнительная степень и др.*). Далее в качестве содержания профессионально ориентированной учебной ситуации были представлены аналитические данные фирмы и различные экономические факторы. Обучающиеся должны были сделать вывод о влиянии этих факторов на экономические показатели. Решение ситуационной задачи подразумевало использование нового речевого

материала (*производительность зависит от квалификации работников, чем выше уровень техники, тем больше производительность и др.*).

Приведенные примеры демонстрируют, что иллюстративные ПОУС, с одной стороны, формируют профессиональный контент, а с другой стороны, решают задачи иноязычной подготовки. Учебная языковая проблема при работе с данным типом ПОУС для обучающихся заключалась в понимании семантики речевых формул и вариативности их использования в речи, освоении новых грамматических особенностей русского языка в целом и языка специальности в частности. Учебная задача состояла в формировании когнитивного компонента профессионально-языковой компетентности и выражалась в многократном воспроизведении новых речевых действий обучающихся для отработки навыка адекватного использования этих действий в различных ситуациях профессионального общения. Именно сформированность навыков речевой деятельности легла в основу исследования и изучения иностранными обучающимися различных экономических закономерностей, правил, явлений и процессов.

На формирование ориентационного и деятельностного компонентов использование данного типа ПОУС также оказало положительное влияние. Реализация на занятиях иллюстративных ПОУС позволила иностранным обучающимся на практике применять полученные ранее теоретические знания, добиваясь автоматизации речевых действий. В свою очередь, автоматизация речевых действий способствовала уменьшению в речи обучающихся грамматических и культурных ошибок, снимала у них психологический барьер боязни сделать ошибку, и, как следствие, помогала им контролировать собственное психическое состояниями в ситуациях профессионального общения.

На *мотивационно-ценностном* этапе наряду с семиотической использовалась имитационная образовательная модель, а деятельность обучающегося постепенно смещалась от собственно учебной к квазипрофессиональной. Полученные на предыдущем этапе знания и

теоретическая информация наделяются ценностью, так как получают практическое применение в имитируемых профессиональных ситуациях. Осознание практической значимости проделанной работы мотивирует иностранных обучающихся более полно овладеть структурой русского языка как системой взаимосвязанных уровней и лингвистических понятий и особенностями функционирования изучаемого языка в профессиональной сфере деятельности. Основной единицей работы иностранных обучающихся на данном этапе становится предметное действие, суть которого состоит в практическом преобразовании профессиональной проблемной ситуации.

Переход к квази профессиональной деятельности позволил включить в образовательный процесс проблемно-поисковые ПОУС. В отличие от иллюстративных, демонстрирующих образцы речевого поведения в типичных профессиональных ситуациях, проблемно-поисковые ПОУС направлены на развитие продуктивной деятельности. В содержании проблемно-поисковых ПОУС выделялась проблема и описывались причины, условия, факторы ее возникновения. Обучающиеся на основе проведенного анализа содержания ПОУС самостоятельно вырабатывали способы решения проблемы или предлагали пути ее предотвращения. Неопределенность и вариативность решения способствовали тому, что обучающиеся начинали осознавать себя в качестве творческой индивидуальности, способной ставить перед собой актуальные профессиональные цели и задачи и в соответствии с ними осуществлять иноязычное общение.

Проблемно-поисковые ПОУС могут представлять собой как относительно самостоятельные и логически завершенные единицы формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, охватывающие целые темы, так и возникать в качестве структурного звена при решении ситуационной проблемы. Так, например, на материале темы «Основные макроэкономические показатели» обучающиеся узнали, что одним из показателей является национальный доход, который состоит из фонда потребления и фонда накопления. Возникла проблемная

ситуация возникновения диспропорции между данными фондами в разных странах в разные исторические периоды. Выяснение причин диспропорции и анализ путей ее преодоления позволил иностранным обучающимся логически выйти на изучение других показателей (валовой внутренней продукт и валовой национальный продукт). Подобное развитие занятия позволило иностранным обучающимся ощутить себя причастными к поиску нового знания, что способствовало формированию мотивационного компонента профессионально-языковой компетентности.

В качестве примера также можно привести работу с проблемно-поисковой ПОУС на занятии, посвященном изучению рыночных сил спроса и предложения. Обучающиеся в ходе знакомства с содержанием ПОУС столкнулись с проблемой, что одни и те же факторы могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на изменение спроса и предложения. Выделение данной проблемы послужило основанием выдвижения обучающимися посредством «мозгового штурма» следующих гипотез: влияние факторов спроса и предложения зависит от исторического времени; на изменение спроса и предложения влияет не один конкретный фактор, а их совокупность; факторы спроса и предложения в разных экономических системах имеют разную значимость. Далее обучающимся было предложено выбрать определенный товар и разработать пути повышения спроса на него в условиях различных рынков. В качестве мер повышения спроса обучающиеся предлагали увеличение затрат на рекламу, уменьшение цены посредством оптимизации производства и внедрения новых технологий и т.д.. Работа с данной ПОУС вызвала большой интерес у обучающихся и послужила стимулом к написанию докладов об исторических фактах изменения спроса и предложения на различные категории товаров и услуг, что обусловило переход к следующему этапу.

Операционный этап формирования профессионально-языковой компетентности характеризуется умением иностранных обучающихся не только анализировать, но и самостоятельно выделять проблемы

профессионального характера. Научиться самостоятельно выделять косвенно формулируемую проблему и конструировать пути ее решения, на основе анализа полученной информации выбирать решение проблемы, обосновывать свой выбор и предлагать альтернативные пути выхода из проблемной ситуации иностранным обучающимся помогают исследовательские ПОУС.

В качестве примера реализации исследовательской ПОУС можно привести занятие, посвященное «Великой депрессии» в Америке 30-х годов. На занятии преподавателем был проведен краткий исторический экскурс, описывающий состояние докризисной американской экономики, ведущие отрасли экономики и изменение экономических показателей в период кризиса. На основе анализа проблемной ситуации иностранные обучающиеся выделили ряд проблем, которые могут приводить к кризисным ситуациям в экономике или являться их следствием в других странах (инфляция, дефицит товаров, нехватка рабочих мест и пр.). Постановка проблем обусловила выдвижение гипотез о причинах возникновения экономических кризисов. Так, были высказаны предположения о том, что государство выделяло недостаточно денег реальному сектору производства; в стране находилось большое количество безработных иммигрантов; уровень техники не соответствовал запросам и пр. Выдвижение каждой из гипотез сопровождалось коллективным обсуждением и привело к пониманию необходимости поиска обучающимися дополнительной информации о причинах возникновения «Великой депрессии». Преподаватель рассказал об основных теориях на этот счет (кейсианство, монетаризм, марксизм), что послужило основой для аргументированных высказываний обучающихся об их согласии или несогласии с мнениями разработчиков данных теорий. Как мы помним, оформление речевого высказывания и аргументированное донесение собственной точки зрения до собеседника являются показателями сформированности когнитивного компонента профессионально-языковой компетентности. Кроме того, предоставление альтернативных точек зрения

на проблемную ситуацию способствовало развитию аналитических и прикладных способностей обучающихся (анализ теорий, их сопоставление, выделение информации, относящейся непосредственно к решаемой проблеме, компрессия и конспектирование услышанной / прочитанной информации и т.д.), лежащих в основе деятельностного компонента профессионально-языковой компетентности.

На операционном этапе формирования профессионально языковой компетентности к речевому действию и предметному действию в качестве единицы деятельности иностранного обучающегося добавляется поступок. Поступок является социальным действием, так как всегда направлен на другого человека с расчетом получения ответной реакции. В качестве примера, когда решением проблемной ситуации является определенный поступок, можно привести ПОУС, в которой обучающиеся должны были смоделировать действия руководителя по отношению к подчиненному. Обучающиеся делились на пары (руководитель-подчиненный) и получали на карточках описание ситуации для каждого участника этой пары. Так, например, «руководитель» получал информацию о том, что сотрудник его организации регулярно опаздывает на работу, а «подчиненный» знакомился с объективными причинами его опозданий. Двойственность ситуации для «руководителя» заключалась в том, что, с одной стороны, «подчиненный» выполняет всю необходимую работу вовремя, а, с другой стороны, – негативно влияет на трудовую дисциплину в коллективе, а, следовательно, в качестве варианта решения проблемной ситуации возможны различные поступки «руководителя» (штраф, выговор, увольнение, изменение графика работы, перевод на другую должность и пр.). Кроме того, разрешение проблемной ситуации в ту или иную сторону зависело и от того, какую тактику и стратегию речевого поведения выбирал «подчиненный».

Решение подобных проблем формирует и развивает прежде всего ориентационный и деятельностный компоненты профессионально-языковой компетентности, так как позволяет иностранным обучающимся научиться

контролировать собственные психические состояния в ситуациях профессионального общения, строить речевое высказывание в соответствии с профессиональными и социальными нормами поведения, прогнозировать последствия принятых решений.

Личностно-профессиональный этап позволяет обучающимся осознать значимость полученной и усвоенной информации, а преподавателю выявить пробелы и скорректировать работу на следующей витке спирали образовательного процесса. Деятельность обучающихся направлена на повторение и закрепление изученного материала и выполнение заданий промежуточного или итогового контроля. В процессе такой деятельности обучающиеся закрепляют в своем сознании полученные знания, осознают возможность формирования на их основе профессиональных умений и навыков использования в различных ситуациях. Другими словами, приобретенные знания и сформированные умения и навыки становятся характеристикой личности как профессионала.

Свидетельством перехода на личностно-профессиональный этап является самостоятельное конструирование иностранными обучающимися различных профессиональных ситуаций, решение проблемы в которых становится возможным благодаря освоенным языковым средствам и профессиональной информации.

Таким образом, поэтапное формирование профессионально-языковой компетентности в университете было обусловлено постепенной сменой образовательных моделей. Смена образовательной модели подразумевала изменение ведущей деятельности иностранных обучающихся при решении ПОУС: в семиотической образовательной модели для решения проблемной ситуации обучающимся было необходимо совершить определенное речевое действие, в имитационной образовательной модели основной единицей становилось предметное действие, а в социальной образовательной модели – поступок.

Основой технологии формирования профессионально-языковой компетентности выступает поэтапная работа с разработанными ПОУС, каждая из которых может включаться в разные типологии. Основания типологий описывают особенности решаемых в них образовательных задач, ориентируясь на функции компонентов, выделенных в структуре профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. Формируемые, в зависимости от решаемых задач в конкретной учебной ситуации, компоненты компетентности, в реальной практической профессиональной деятельности объединяются в профессионально-языковую компетентность иностранного обучающегося.

Использование в процессе реализации ПОУС различных элементов профессионально ориентированных технологий в процессе формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся создают единство процессуального воздействия на всех этапах ее формирования в образовательном процессе факультета иностранных обучающихся (подготовительного отделения) университета, формируя контент для достижения поставленной педагогической цели.

Центральным компонентом каждой ПОУС являлось вербальное описание условий или факторов возникновения проблемной ситуации, оформленное в виде текста для чтения или аудирования. Описание ситуации отражало актуальную профессиональную проблематику и содержало для иностранных обучающихся определенные языковые трудности (наличие новой лексики, грамматики, новых синтаксических конструкций). Поэтому все виды работы по анализу проблемной ситуации, выявлению проблемы, поиску путей разрешения проблемной ситуации, постановке учебной задачи и корректировке полученных результатов сопровождалось выполнением заданий, направленных на снятие языковых затруднений, которые можно условно разделить на предтекстовые и послетекстовые. Выполнение заданий осуществлялось в соответствии с алгоритмом работы с ПОУС и с позиций

таксономии педагогических целей характеризовалось этапами *восприятия, освоения, усвоения, присвоения и рефлексии*.

Рассмотрим пример поэтапной реализации ПОУС при изучении темы «Рыночные силы спроса и предложения» в соответствии с алгоритмом учебных действий иностранных обучающихся.

Этап *восприятия* с точки зрения алгоритма учебных действий подразумевает анализ проблемной ситуации и выделение проблемы. В условии проблемной ситуации обучающиеся являлись сотрудниками фирмы, заинтересованными в увеличении продаж производимой продукции. Каждому обучающемуся отводилась определенная роль и должность, в соответствии с которой он должен был действовать. Анализ ситуации осуществлялся в форме «круглого стола» и включал в себя определение функциональных обязанностей каждого из «сотрудников». Проанализировав ситуацию, обучающиеся пришли к выводу, что необходимо решить проблему выбора между повышением спроса или увеличением / снижением предложения.

Задача преподавателя на данном этапе заключалась в активизации когнитивной, мотивационной, ориентационной и деятельностной сфер личности иностранного обучающегося, включение его в обсуждаемую проблему. Для этого задавались вопросы, направленные на припоминание и воспроизведение материала, изученного ранее, (например: какие факторы изменения спроса и предложения вы уже знаете?; какую речевую модель можно использовать чтобы показать зависимость спроса от цены товара?), а также вопросы, отражающие проблематику ПОУС (например, какой производитель телефонов пользуется наибольшей популярностью на рынке?). Постановка подобных вопросов способствовала активизации имеющихся у обучающихся знаний и вовлечению их в предлагаемую ситуацию.

Сама ситуация представляет собой описание новых внешних и внутренних условий и форм деятельности, которые обучающиеся должны

освоить. Сопоставление изученного ранее учебного материала и нового позволило иностранным обучающимся осознать и сформулировать учебную проблему. Кроме того, погружение в социальный и профессиональный контекст рассматриваемой ситуации, обеспечило первичное восприятие ПОУС и задало направление дальнейших речевых действий. Учебный языковой материал, предлагаемый в контексте профессиональной ситуации, воспринимался обучающимися уже как инструмент разрешения этой проблемной ситуации, а целью учебной деятельности становилось освоение этого материала.

На этапе *освоения* обучающиеся знакомились с языковым материалом, лежащим в основе профессионально ориентированного текста. Текст, описывающий факторы, влияющие на изменение спроса и предложения и условия, при которых эти факторы проявляются, с одной стороны, демонстрировал образцы употребления новой лексики и грамматики, а с другой стороны, предоставлял обучающимся профессиональную информацию необходимую для выдвижения гипотезы относительно решения выделенной проблемы. Работа на данном этапе включала в себя семантизацию лексики и введение ее в активное употребление, отработку грамматических конструкций и речевых моделей.

Лексический материал был представлен как общенаучной лексикой, так и лексикой специфической для экономического профиля подготовки. Семантизация новой лексики осуществлялась различными способами:

– посредством толкования, например, при определении значения слова «*благо*» дается определение «*это все, что нужно человеку для жизни: солнце, воздух, одежда, обувь, еда и т.п.*»;

– по контексту, например, слово «*потребность*» вводится в составе предложения *У каждого человека есть много потребностей: человек должен есть (потребность в еде), человек должен отдыхать (потребность в отдыхе) и т.д.*;

- с помощью словаря, когда обучающиеся самостоятельно ищут значение нового слова;
- подбором синонимов (*желать = хотеть*);
- посредством словообразовательного анализа, например, в слове «*предприниматель*» обучающиеся выделяют суффикс *-тель*, обозначающий принадлежность лица к определенной профессии, занимающегося той или иной деятельностью.

Для отработки произносительных навыков знакомство с новой лексикой сопровождалось заданиями, в которых иностранным обучающимся было необходимо слушать / смотреть новые слова, повторять их за преподавателем, а затем читать самостоятельно. Лексические задания направлены на многократное повторение новой информации. Овладение новой лексикой сопровождалось введением большого количества информации сопровождающего характера, работа с которой развивает у иностранных обучающихся навыки самообучения и самовоспитания.

К лексическим заданиям, развивающим аналитические способности, относятся упражнения, в которых необходимо было сгруппировать однокоренные слова, выделить в них корень и определить к каким частям речи относятся данные слова; назвать суффиксы, с помощью которых образованы отглагольные существительные.

Грамматический материал вводился с помощью наглядных средств (таблицы, схемы, карточки, слайды), а также посредством создания проблемной ситуации, когда обучающиеся на основе имеющихся у них сведений анализировали новый материал и делали вывод. Сравнительный анализ знакомой грамматики и нового материала развивает у обучающихся навыки критического мышления, навыки поиска решений в проблемных ситуациях посредством имеющихся интеллектуальных ресурсов.

В ходе практических занятий было установлено, что большая эффективность освоения иностранными обучающимися лексического и

грамматического материала обеспечивается использованием преподавателем средств наглядной презентации (слайды, рисунки, таблицы, схемы и т.д.).

Знакомясь с новым учебным материалом, обучающиеся сталкивались с затруднениями, для снятия которых они выполняли упражнения, позволяющие отработать практическое использование нового лексическо-грамматического материала и синтаксических конструкций.

Пример упражнения для введения нового лексического материала в активное употребление:

Проверьте, как вы запомнили управление глаголов и существительных. На месте пропуска вставьте необходимые по смыслу слова.

1. Основа жизни любого общества - ... продуктов и услуг. 2. Любое общество погибнет, если не будет ... продукты и услуги. 3. Человек ... природные ресурсы для производства продуктов и услуг. 4. ... природных ресурсов помогает человеку производить необходимые блага. 5. Блага ... разные потребности человека. 6. Задача производства - ... потребностей людей. 7. Человек сам ... необходимые ему блага. 8. Человек занимается ... материальных и нематериальных благ.

Слова для справок: *производить, производство, удовлетворять, удовлетворение, использовать, использование, создавать, создание, существовать, существование.*

К заданиям, направленным на отработку грамматических навыков можно отнести, например, следующие упражнения:

– в которых необходимо поставить слова из скобок в нужном падеже, например: *Из-за (ограниченность ресурсов) блага в обществе тоже ограничены;*

– в которых необходимо трансформировать глагольные словосочетания в именные, например: *производить продукты – производство продуктов;*

– в которых нужно составить словосочетания, например:
ограниченность | ресурсы, блага

способ | производство | необходимые товары.

Для отработки синтаксических конструкций применялись следующие упражнения:

А) вспомните модели, которые используют при классификации предметов. Дайте пример использования модели для классификации предметов ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ЧЕМ. Напишите эти предложения в рабочей тетради.

Б) Познакомьтесь с новой моделью, которую используют при классификации предметов: ЧТО ОТНОСИТСЯ К ЧЕМУ.

В) Измените предложения, которые вы написали в тетради, используя модель из задания Б (Например: Экономика является общественной наукой. – Экономика относится к общественным наукам).

Задания, характерные для этапа освоения, направлены на первичную активизацию изучаемого лексического материала, а успешное их выполнение обучающимися, является условием для перехода к следующему этапу реализации ПОУС.

Этап *усвоения* характеризовался работой непосредственно с содержанием профессионально ориентированного текста. Эта работа заключалась в постановке преподавателем вопросов, направленных на проверку понимания обучающимися прочитанной информации. Также обучающиеся выполняли действия, направленные на более полное понимание аспектов содержания: выделяли в тексте термины и их определения, классифицировали предметы, давали характеристики предметов по составу и т.п.

На развитие умений и навыков, входящих в содержание деятельностного компонента профессионально-языковой компетентности (анализ структуры текста, аннотирование и резюмирование полученной информации, компрессия и декомпрессия информационного наполнения и пр.), были направлены следующие задания:

- разделить текст на смысловые части;
- найти главную информацию или опорные слова в каждой из выделенных частей текста;
- составить план текста;
- написать конспект текста;
- рассказать текст с опорой на план / без опоры на план.

Когнитивный компонент формировался в процессе обсуждения содержания прочитанного текста и выдвижения на его основе гипотез, направленных на разрешение проблемной ситуации. Выполнение такого рода заданий способствовало формированию у иностранных обучающихся навыков аргументирования собственной точки зрения. Особенностью данного вида заданий является то, что для успешного его выполнения иностранные обучающиеся должны были максимально использовать новый языковой материал.

Как уже было сказано ранее, процесс формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся направлен не только на выработку навыков и умений использования русского языка в будущей профессиональной деятельности, но и на отработку учебных действий. Следовательно, формируемая компетентность должна включать в себя навыки, необходимые для успешного осуществления учебно-познавательной деятельности. Такая форма учебной деятельности, как лекционные занятия, вызывает наибольшие трудности у иностранных обучающихся. Поэтому для закрепления изученного материала и отработки навыков письма и аудирования работа с ПОУС на данном этапе заканчивалась подготовкой иностранных обучающихся к прослушиванию и записи лекции, т.е. формированию деятельностного компонента. Задания, используемые в этой части, были направлены на автоматизацию параллельных видов деятельности (аудирование и письмо), необходимых для записи лекции. Задания подобного типа предполагают замену фраз или предложений синонимичными конструкциями; отработку сокращенной записи слов; письменные ответы на

вопросы по прослушанному тексту; поиск главной информации и ключевых слов.

Проведенная на данном этапе работа позволила иностранным обучающимся выдвинуть гипотезу, разработать план действий, направленных на решение выделенной проблемы и приступить к практической реализации замысла.

На организованной внутригрупповой дискуссии по теме «Рыночные силы спроса и предложения», имитирующей производственное совещание, были выдвинуты предположения о том, что повысить количество продаваемых товаров можно, увеличив затраты на рекламу, оптимизировав затраты на производство или повысив привлекательность товара для покупателей. Групповое обсуждение положительных и отрицательных сторон каждой из гипотез способствовало формированию когнитивного и ориентационного компонентов, так как, выдвигая аргументы в поддержку собственной точки зрения и контраргументы относительно мнения собеседников, иностранные обучающиеся приобретали опыт принятия решений и коррекции действий в условиях квазипрофессиональной деятельности.

Таким образом, особенность данного этапа состоит в постепенном переходе от передачи языковых знаний к формированию речевых и социокультурных умений и навыков.

На этапе *присвоения* обучающиеся переходили к проверке выдвинутых гипотез в квазипрофессиональной деятельности. В содержании ПОУС экономическая деятельность предполагаемой организации ограничивалась рядом факторов и условий (бюджет фирмы, количество сотрудников, технологические мощности, рынки сбыта и т.д.), в соответствии с которыми обучающиеся от лица определенного сотрудника готовили доклады, в которых предлагали способы увеличения спроса на производимую продукцию. Затем происходило коллективное обсуждение вариантов решения проблемы в моделируемой ситуации. Так, предложение о

выделении части бюджета на рекламу вызвало возражение со стороны «технологов», так как перенаправление денежных средств не позволит закупить необходимое оборудование. Не получила подтверждения и гипотеза, предлагающая оптимизацию производства путем сокращения количества сотрудников, так как в ходе обсуждения выяснилась невозможность организации производства меньшим количеством работников.

Для формирования ориентационного компонента обучающимся было предложено разработать варианты решения выделенной проблемы с учетом социальных, культурных и национальных различий всех участников моделируемой ситуации. Таким образом, выбор варианта решения одной и той же проблемы зависел не только от внешних и внутренних факторов, но и от изменения характеристик субъекта. В результате собственное отношение обучающегося к ситуации, выработка индивидуальных способов действия формировалась на основе присвоения множественного опыта решения выделенной в данной ситуации проблемы.

Моделирование внутри ПОУС диалогов, построенных по изученной теме и характерных для будущей профессиональной деятельности, позволило предоставить знания социокультурного характера. Цель данного вида работы состояла в отработке стратегий и тактик поведения, речевых интенций, уяснении этикетных норм и правил в сфере профессионального общения. Задания подобного типа были построены с учетом проблемного характера профессиональной деятельности и особенностей междисциплинарного и межкультурного взаимодействия, синтеза теории и практики, объединения знаний из разных областей.

Так, например, обучающиеся для решения проблемы повышения продаж в качестве одной из мер предложили повысить производительность труда. Однако сама эта мера является профессиональной проблемой, а способы решения данной проблемы могут быть разными в зависимости от занимаемой должности и иметь разные последствия для различных

действующих лиц ПОУС. Поэтому иностранным обучающимся было предложено выработать способ решения профессиональной проблемы с позиций рядового сотрудника и руководителя, а также проанализировать положительные и отрицательные стороны принимаемых решений для каждого из участников ПОУС. Выполнение данного задания было организовано в формате производственного совещания, на котором обучающиеся выступали от лица различных сотрудников, высказывая свои предложения и замечания, аргументируя свою точку зрения. Преподаватель следил за тем, чтобы дискуссия протекала в рамках условий, предложенных в ПОУС, и с учетом социокультурных и национальных норм поведения.

Следующий шаг алгоритма решения ПОУС заключался в анализе полученных результатов и обусловил переход на этап *рефлексии*. Здесь обучающиеся отвечали для себя на вопрос о том, что нового они узнали, какими умениями и навыками они обладают на данный момент. Косвенно ответы на данный вопрос выражались при выполнении следующих заданий:

- используя план и конспект расскажите текст «Факторы спроса и предложения»;
- аргументируйте тезис о том, что спрос и предложение – главные движущие силы на рынке;
- докажите, что цена является главным фактором, который влияет на спрос и предложение товара;
- объясните, как вы понимаете выделенные слова: «*При прочих равных условиях*» увеличение цены товара ведет к падению величины спроса на этот товар».

Таким образом, ПОУС как бы «закольцовывает» изучение отдельных тем или блоков тем, входящих в образовательные модули. Включение в ПОУС учебного материала, с точки зрения иностранного обучающегося, является обоснованным, так как новая лексика и грамматика необходима для полноценного понимания профессионально значимой информации, которая, в свою очередь, необходима для решения выделенной профессиональной

проблемы. Получаемые в процессе решения проблемы в ПОУС знания сразу же находят практическое применение в деятельности обучающихся, формируя и развивая компоненты их профессионально-языковой компетентности.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете

Теоретико-методологической основой проблемы формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете является проведенный в первой главе диссертационного исследования анализ педагогической литературы по исследуемой проблеме, уточнение понятийного аппарата, определение структурно-функциональной структуры и содержания профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся и моделирование процесса ее формирования в университете.

Реализации разработанной модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете направлена на решение ряда задач:

- определить уровень сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся экспериментальной и контрольной групп на момент начала изучения дисциплины «Научный стиль. Экономический профиль»;

- реализовать в педагогической практике подготовительного отделения иностранных обучающихся экспериментальной группы модель формирования профессионально-языковой компетентности посредством использования профессионально ориентированных учебных ситуаций;

- реализовать педагогический эксперимент по внедрению системы ПОУС в образовательный процесс университета;

– составить критическую оценку полученным результатам.

Сбор, обработка и интерпретация ключевых теоретико-методологических положений, получение новых достоверных знаний об образовательном процессе их экспериментальное подтверждение является базисом диссертационного исследования [186].

При организации педагогического эксперимента происходит обособление образовательного явления или процесса с целью многократного их воспроизведения в аналогичных условиях. Исследование педагогического явления в «чистом виде» позволяет выявить, какие факторы обуславливают образовательный процесс и оценить их эффективность [15].

Таким образом, специфические особенности процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете проявляются в процессе реализации разработанной модели в рамках педагогического эксперимента. В результате педагогического эксперимента проявляются причинно-следственные связи между различными педагогическими процессами и явлениями, использование которых позволяет оптимизировать образовательный процесс иностранных обучающихся в совокупности учебной деятельности, воспитательного процесса, самостоятельной работы и взаимодействия и коммуникации в сфере бытового общения. К преимуществам метода педагогического эксперимента относятся возможность структурировать взаимосвязи между компонентами исследуемой компетентности, на основе выявленных факторов ее развития, осуществлять педагогическое воздействие на иностранных обучающихся, а также воспроизводить наблюдаемые процессы и явления в аналогичных обстоятельствах. Реализация педагогического эксперимента основана на моделировании процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете в контексте профессиональной деятельности, создаваемом посредством использования в образовательном процессе системы профессионально ориентированных учебных ситуаций (ПОУС).

В педагогическом эксперименте приняли участие иностранцы, проходящие обучение на подготовительном отделении факультета подготовки иностранных обучающихся в ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева». В общей сложности в опытно-экспериментальной работе было задействовано 58 человек. Из них 28 человек экспериментальной группы, в которой обучение осуществлялось в соответствии с разработанной моделью формирования профессионально-языковой компетентности и 30 человек контрольной группы, обучающихся по традиционным методикам.

Работа осуществлялась в три этапа.

На первом этапе осуществлялись подбор и изучение научной, учебной и методической литературы по теме диссертационного исследования; анализировался опыт профессионально ориентированного обучения иностранному языку; изучался феномен профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и ее структурно-функциональные компоненты; отбирались методики и технологии для формирования данной компетентности; разрабатывался критериально-оценочный аппарат, позволяющий осуществлять диагностику при проведении констатирующего и контрольного экспериментов.

Второй этап представлял собой обобщение опыта собственной педагогической деятельности и опыта коллег. На основе полученного обобщения и изучения специальной литературы были сформулированы гипотеза, цель и задачи педагогического исследования. Данный этап включал в себя также разработку модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, проведение констатирующего этапа педагогического эксперимента для определения начального уровня сформированности компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся на основе качественных и количественных показателей входного тестирования.

На третьем этапе в рамках педагогического эксперимента согласно разработанной модели осуществлялось организационно-методическое

сопровождение образовательного процесса, направленного на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. На контрольном этапе был осуществлен анализ, систематизация и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы. На основе анализа была выставлена оценка проделанной работе, выработаны и систематизированы рекомендации для участников образовательного процесса.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил установить уровень сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся на момент начала освоения программы «Научный стиль. Экономический профиль» и перечня дисциплин профильного модуля. При оценке уровня сформированности исследуемой компетентности мы исходили из требования стандарта по русскому языку как иностранному, согласно которому иностранные обучающиеся могут приступить к изучению языка специальности, владея русским языком в объеме не ниже элементарного уровня (A1). В контексте нашего исследования элементарный уровень владения русским языком как иностранным соотносится с низким уровнем сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. В связи с этим в начале проведения педагогического эксперимента посредством тестирования устанавливалось соответствие начальных состояний экспериментальной и контрольной групп.

Успешность формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете возможна при наличии у обучающихся устойчивой мотивации. Для проверки уровня сформированности мотивационного компонента профессионально языковой компетентности мы использовали адаптированный вариант опросника Т.И. Ильиной «Методика изучения мотивации обучения в вузе». Опросник состоит из 50 утверждений, с которыми обучающийся должен выразить свое согласие или несогласие. Для маскировки в опросник включены фоновые

утверждения, не учитываемые при последующей обработке результатов тестирования. Ответы обучающегося обрабатываются по трем шкалам («Получение диплома», «Приобретение знаний», «Овладение профессией»). Совпадения ответов тестируемого с ответами в таблице для проверки оценивается определенным количеством баллов. Затем баллы по каждой шкале суммируются. Преобладание баллов по первой шкале свидетельствует о низком уровне сформированности мотивационного компонента, преобладание по второй или третьей шкале свидетельствует соответственно о среднем или высоком уровне сформированности данного компонента.

Для проверки уровня сформированности когнитивного компонента обучающимся было предложено выполнить тест «Лексика. Грамматика», состоящий из 45 заданий. Время выполнения теста - 30 минут. Каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл. Тестовые задания направлены на проверку правильности использования обучающимися лексических единиц и грамматических форм. Оценка результатов тестирования осуществлялась следующим образом:

- низкий уровень – 0 - 65% правильных ответов;
- средний уровень – 66 - 90% правильных ответов;
- высокий уровень – 91 - 100% правильных ответов.

Проверка сформированности деятельностного компонента осуществлялась при помощи тестов по всем видам речевой деятельности («Аудирование», «Чтение», «Письмо» и «Говорение»).

Тест «Аудирование» состоит из 17 заданий, разделенных на 3 части. В первой части обучающимся было предложено прослушать сообщения и выбрать из имеющихся вариантов синонимичные. Вторая часть представляет собой фрагмент лекции, после прослушивания которой обучающиеся должны ответить на тестовые задания по ее содержанию. В третьей части обучающиеся также должны прослушать фрагмент лекции и отметить вариант утверждения, который наиболее точно и полно передает ее содержание. Время выполнения теста «Аудирование» – 25 минут.

Тест «Чтение» состоит из 2 частей и 26 тестовых заданий. В первой части обучающиеся должны прочитать предложение и выбрать вариант, соответствующий ему по значению. Вторая часть представляет собой профессионально ориентированный текст, после прочтения которого обучающиеся отвечают на тестовые вопросы по его содержанию. Время выполнения теста «Чтение» – 40 минут.

В тесте «Письмо» обучающимся необходимо составить номинативный план профессионально ориентированного текста и конспект. Обучающийся может набрать до 50 баллов за тест. Оценка результатов теста осуществлялась в соответствии с реиторскими таблицами, в которых указаны типы возможных ошибок и количество снимаемых баллов за каждую допущенную ошибку. Время выполнения теста «Письмо» – 30 минут.

Тест «Говорение» состоит из 2 частей. В первой части обучающимся было предложено построить диалог в соответствии с предложенной ситуацией, характерной для будущей профессиональной деятельности. Вторая часть подразумевает пересказ прочитанного профессионально ориентированного текста. Весь тест оценивается в 100 баллов. Количество набранных баллов определяется по реиторским таблицам. Обучающимся предоставляется 30 минут на подготовку.

Оценка результатов тестирования по тестам «Аудирование», «Чтение», «Письмо» и «Говорение» осуществлялась следующим образом:

- низкий уровень – 0 - 65% правильных ответов;
- средний уровень – 66 - 90% правильных ответов;
- высокий уровень – 91 - 100% правильных ответов.

Для определения уровня сформированности ориентационного компонента профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, отображающего степень готовности использования средств языка в различных сферах межкультурного общения, мы использовали модифицированный в соответствии с задачами диссертационного исследования вариант опросника «Адаптация личности к новой

социокультурной среде» Л.В. Янковского, состоящего из 95 утверждений. В случае согласия с утверждением обучающийся отмечает его знаком «+»; если обучающийся не согласен с утверждением, то он ставит рядом знак «-»; утверждение, не относящееся к обучаемому, отмечается знаком «0». Обработка результатов осуществляется по трем шкалам. При обработке полученных результатов в случае совпадения с ключом за каждое утверждение начисляется 1 балл, в случае несовпадения – 0 баллов (ответ «это ко мне не относится» не учитывается). Затем по каждой шкале баллы суммируются. Наибольшая сумма баллов по первой шкале свидетельствует о низком уровне сформированности ориентационного компонента, преобладание набранных баллов по второй и третьей шкалам свидетельствует соответственно о среднем или высоком уровне сформированности ориентационного компонента. В общем виде описание критериев, показателей и диагностического инструментария экспериментального исследования уровня сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся представлено в таблице 6.

Таблица 6.

Критериально-оценочный аппарат исследования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся

Критерий	Показатель	Диагностический инструментарий
Мотивационный	Мотивационно-ценностное отношение к русскому языку как средству получения профессионально значимой информации	Опросник Т.И. Ильиной «Методика изучения мотивации обучения в вузе»
Когнитивный	Владение лингвистическими профессиональными знаниями	Тест «Лексика. Грамматика»
Ориентационный	Осознание себя в качестве профессионала и принятие социально-культурных особенностей субъектов иноязычной профессионально ориентированной деятельности	Опросник «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского
Деятельностный	Владение навыками во всех видах речевой деятельности и учебно-прикладными навыками	Тесты «Аудирование», «Чтение», «Письмо» и «Говорение»

Констатирующий срез позволил выявить в контрольной группе у 17 обучающихся (56,67%) низкий уровень сформированности мотивационного компонента, у 11 обучающихся (36,67%) – средний уровень и у 2 обучающихся (6,67%) – высокий уровень. В экспериментальной группе 19 обучающихся (67,86%) характеризовались низким уровнем сформированности мотивационного компонента, у 8 человек (28,57%) констатирован средний уровень и у 1 человека (3,57%) – высокий уровень (рис. 4).

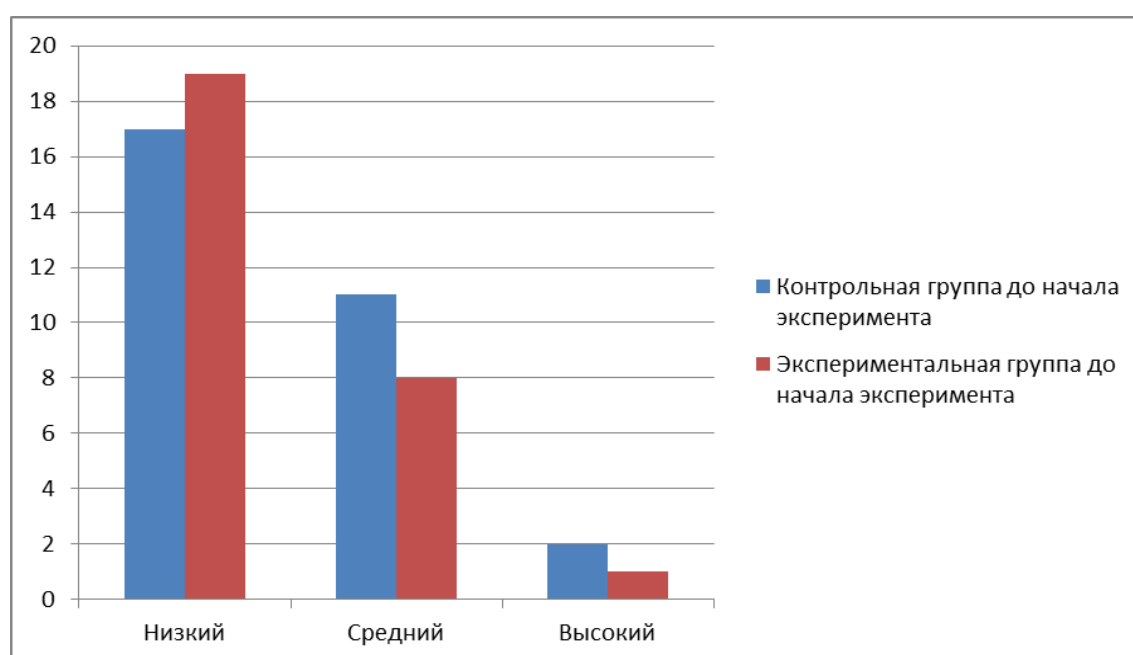


Рисунок 4

Сформированность мотивационного компонента в контрольной и экспериментальной группе до проведения эксперимента

Низким уровнем сформированности когнитивного компонента по итогам констатирующего среза обладали 25 обучающихся контрольной группы (83,33%), у 4 обучающихся (13,33%) зафиксирован средний уровень и лишь 1 обучающийся (3,33%) обладает высоким уровнем. У 25 обучающихся (89,29%) экспериментальной группы был выявлен низкий уровень сформированности когнитивного компонента, 3 человека (10,71%)

продемонстрировали средний уровень и ни один обучающийся не показал высокого уровня (рис. 5).

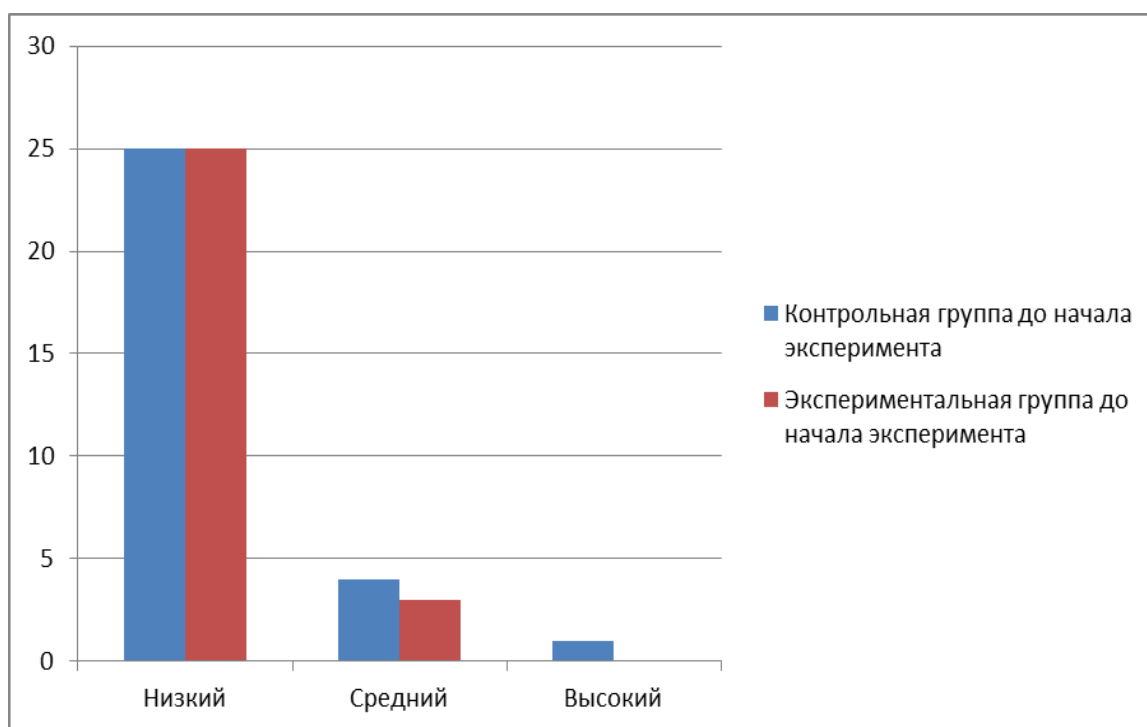


Рисунок 5

Сформированность когнитивного компонента в контрольной и экспериментальной группе до проведения эксперимента

В контрольной группе по итогам констатирующего среза низкий уровень сформированности деятельностного компонента продемонстрировали 24 обучающихся (80%), средний уровень – 5 обучающихся (16,67%), высокий уровень – 1 обучающийся (3,33%). Ни у одного обучающегося экспериментальной группы не был выявлен высокий уровень сформированности деятельностного компонента, и лишь у 2 человек (7,14%) был диагностирован средний уровень, а 26 обучающихся (92,86%) выполнили тест на низком уровне (рис. 6).

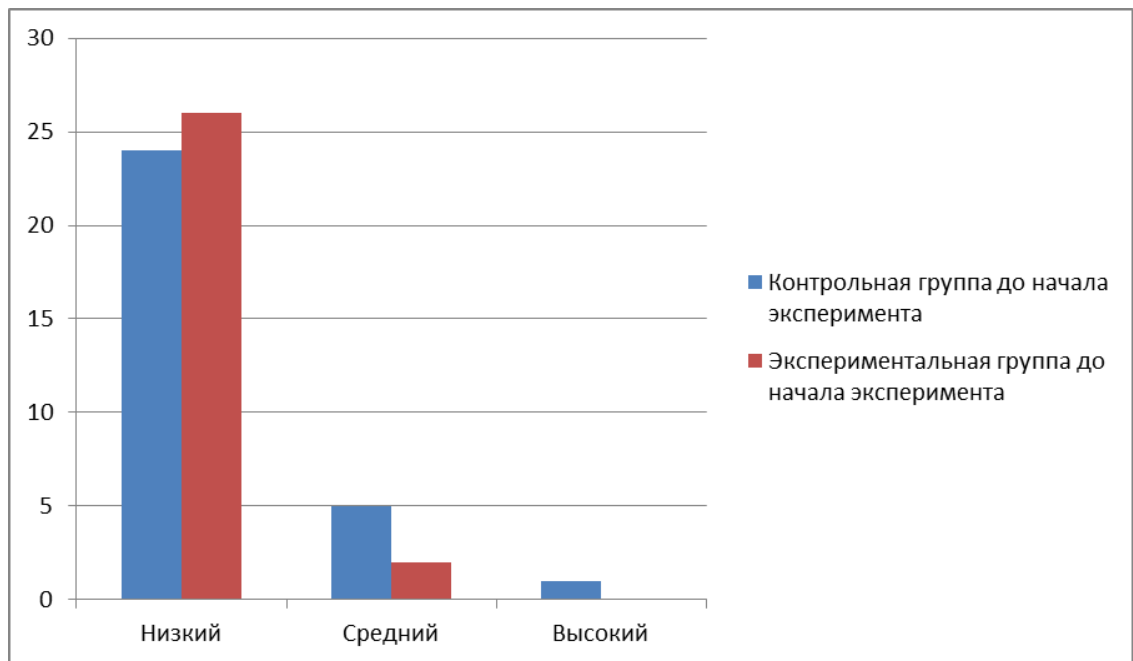


Рисунок 6

Сформированность деятельностного компонента в контрольной и экспериментальной группе до проведения эксперимента

Количество обучающихся контрольной группы на этапе констатирующего среза с низким уровнем сформированности ориентационного компонента составило 17 человек (56,67%), у 10 обучающихся (33,33%) был выявлен средний уровень и у 3 обучающихся (10%) – высокий. Низкий уровень сформированности ориентационного компонента был выявлен у 20 обучающихся экспериментальной группы (71,43%), средний – у 5 обучающихся (17,86%) и высокий у 3 обучающихся (10,71%) (рис. 7).

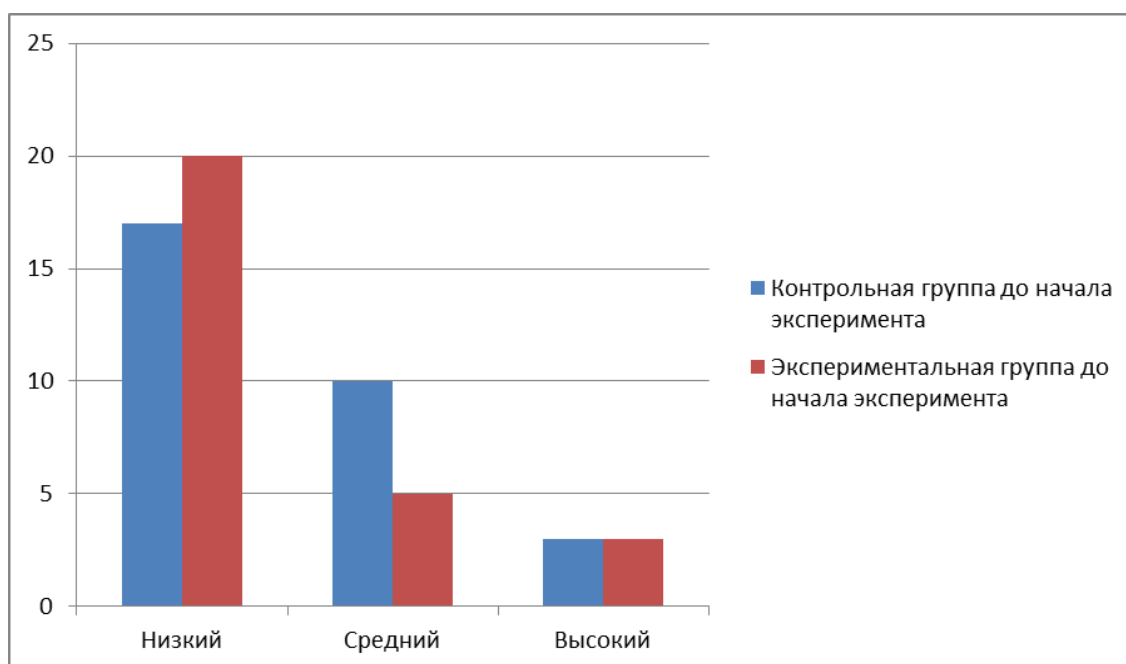


Рисунок 7

Сформированность ориентационного компонента в контрольной и экспериментальной группе до проведения эксперимента

На основании полученных результатов нами были сформированы данные констатирующего среза (Таблица 7).

Таблица 7

Сравнительные данные сформированности компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся до проведения формирующего эксперимента

Компонент профессионально-языковой компетентности	Уровень сформированности	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Чел.	%	Чел.	%
Мотивационный	Низкий	17	56,67	19	67,86
	Средний	11	36,67	8	28,57
	Высокий	2	6,67	1	3,57
Когнитивный	Низкий	25	83,33	25	89,29
	Средний	4	13,33	3	10,71
	Высокий	1	3,33	0	0
Деятельностный	Низкий	24	80	26	92,86
	Средний	5	16,67	2	7,14
	Высокий	1	3,33	0	0
Ориентационный	Низкий	17	56,67	20	71,43
	Средний	10	33,33	5	17,86
	Высокий	3	10	3	10,71

Результаты проверки уровня сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся констатировали в целом низкий уровень ее развития, что является аргументом в пользу разработки и практического использования модели, нашедшей применение в профессионально ориентированном обучении иностранных обучающихся.

Содержание экспериментального исследования формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся составляло осуществление комплексной образовательной деятельности в учебной аудиторной работе, самостоятельной учебной деятельности под руководством преподавателя, воспитательной деятельности и в организуемом взаимодействии и коммуникации в сфере бытового общения посредством внедрения технологии на основе этапной реализации профессионально ориентированных учебных ситуаций (п.2.1. и 2.2 исследования).

Окончание эксперимента сопровождалось итоговым тестированием. Результаты итогового среза в контрольной группе констатировали, что у 11 обучающихся (36,67%) наблюдается низкий уровень сформированности мотивационного компонента, у 15 обучающихся (50%) – средний уровень и у 4 обучающихся (13,33%) – высокий уровень. В экспериментальной группе количество обучающихся с низким уровнем сформированности мотивационного компонента снизилось до 3 человек (10,71%), у 15 человек (53,57%) констатирован средний уровень и у 10 человек (35,71%) – высокий уровень (рис. 8).

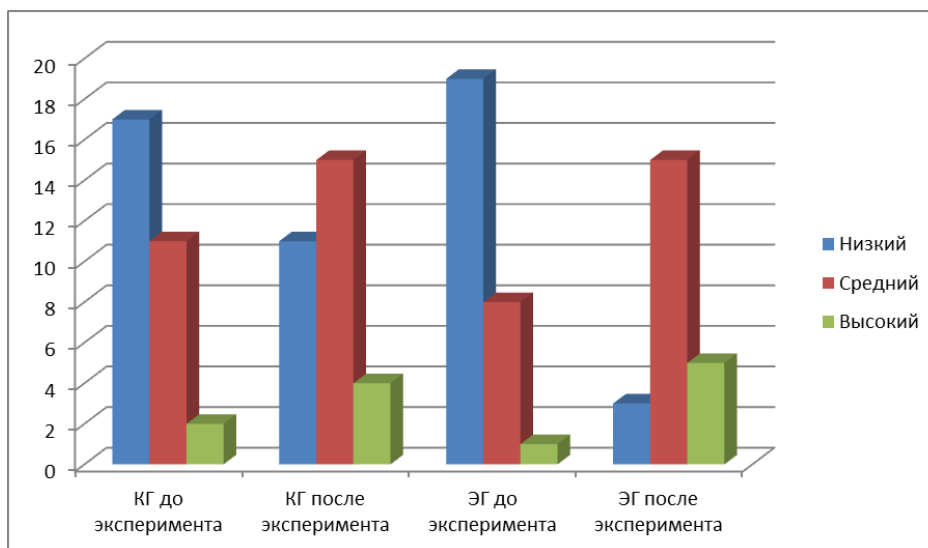


Рисунок 8

Сформированность мотивационного компонента профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся до и после проведения эксперимента

Низким уровнем сформированности когнитивного компонента после окончания эксперимента обладали 19 обучающихся контрольной группы (63,33%), у 7 обучающихся (23,33%) зафиксирован средний уровень и 4 обучающихся (13,33%) обладают высоким уровнем. Низкий уровень сформированности когнитивного компонента был выявлен у 5 обучающихся (17,86%) экспериментальной группы, 13 человек (46,43%) продемонстрировали средний уровень и 10 обучающихся (35,71%) показали высокий уровень (рис.9).

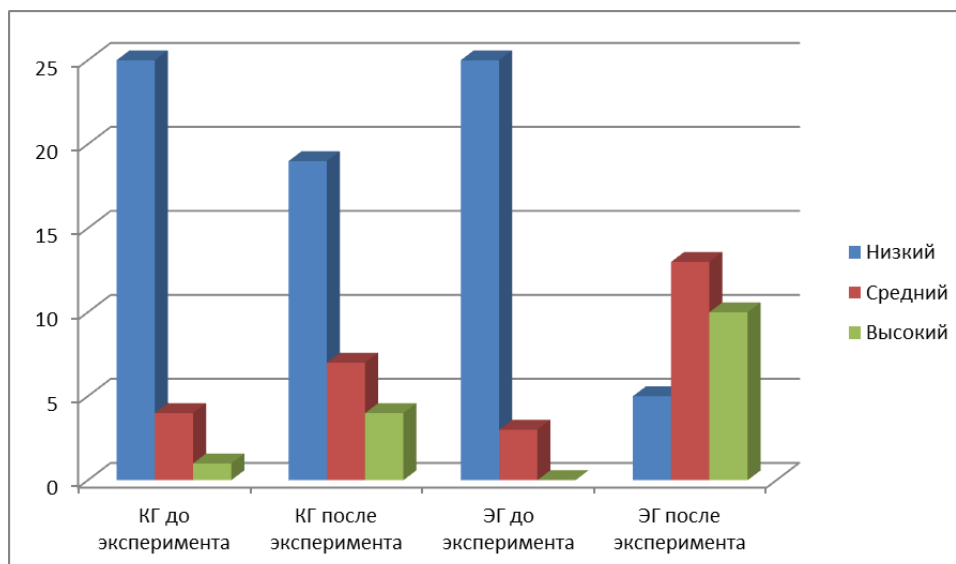


Рисунок 9

Сформированность когнитивного компонента профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся до и после проведения эксперимента

На этапе итогового среза низкий уровень сформированности деятельностного компонента продемонстрировали 18 обучающихся (60%) контрольной группы, средний уровень – 8 обучающихся (26,67%), высокий уровень – 4 обучающихся (13,33%). В экспериментальной группе 6 обучающихся (21,43%) продемонстрировали низкий уровень сформированности деятельностного компонента, 13 человек (46,43%) показали средний уровень, 9 обучающихся (32,14%) выполнили тест на высоком уровне (рис. 10).

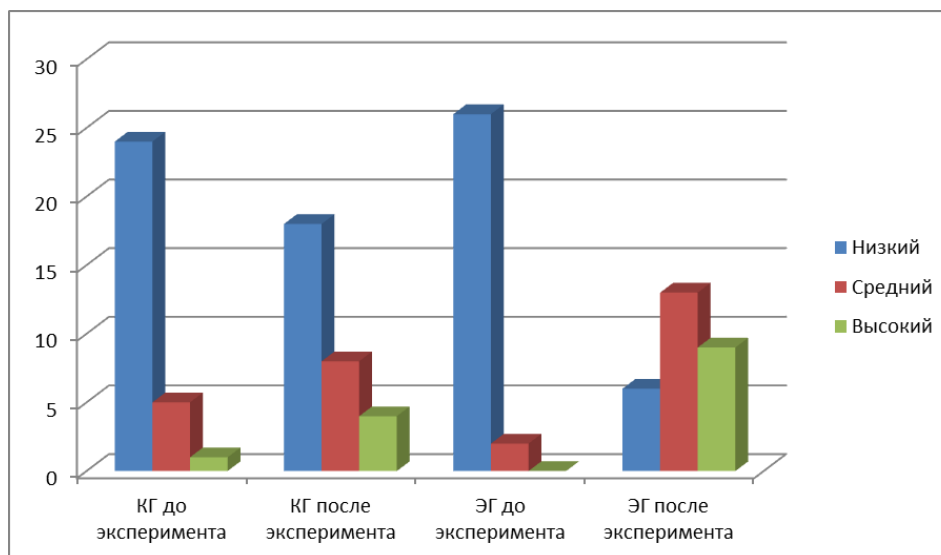


Рисунок 10

Сформированность деятельностного компонента профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся до и после проведения эксперимента

После проведения эксперимента количество обучающихся контрольной группы с низким уровнем сформированности ориентационного компонента составило 12 человек (40%), у 14 обучающихся (46,67%) был выявлен средний уровень и у 4 обучающихся (13,33%) – высокий. В то же время низкий уровень сформированности ориентационного компонента был выявлен у 3 обучающихся экспериментальной (10,71%), средний – у 14 обучающихся (50%) и высокий у 11 обучающихся (39,29%) (рис. 11).

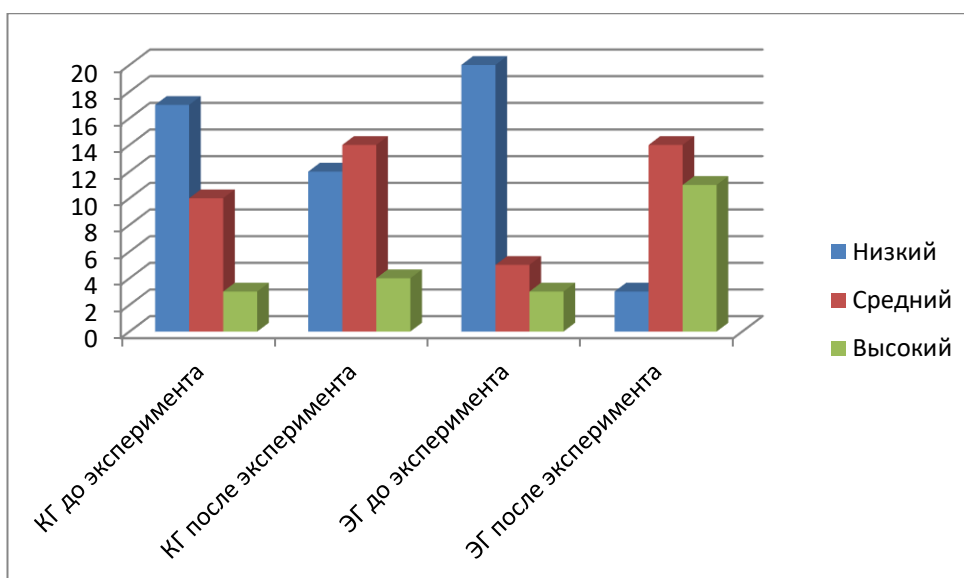


Рисунок 11

Сформированность ориентационного компонента профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся до и после проведения эксперимента

Изменения в уровне сформированности компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся на этапе обобщения наглядно продемонстрированы в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительные данные компонентов профессионально-языковой компетентности до и после проведения педагогического эксперимента

Компоненты профессионально-языковой компетентности	Уровни сформированности	Контр.группа		Качеств.и зм-я	Эксперимент.группа		Качеств.и зм-я
		До (%)	После (%)		До (%)	После (%)	
Мотивационный	Низкий	56,67	36,67	-20	67,86	10,71	-57,15
	Средний	36,67	50	+13,33	28,57	53,57	+25
	Высокий	6,67	13,33	+6,66	3,57	35,71	+32,14
Когнитивный	Низкий	83,33	63,33	-20	89,29	17,86	-71,43
	Средний	13,33	23,33	+10	10,71	46,43	+35,72
	Высокий	3,33	13,33	+10	0	35,71	+35,71
Деятельностный	Низкий	80	60	-20	92,86	21,43	-71,43
	Средний	16,67	26,67	+10	7,14	46,43	+39,29
	Высокий	3,33	13,33	+10	0	32,14	+32,14
Ориентационный	Низкий	56,67	40	-16,67	71,43	10,71	-60,72
	Средний	33,33	46,67	+13,34	17,86	50	+32,14
	Высокий	10	13,33	+3,33	10,71	39,29	+28,58

Имея сравнительные данные, полученные на этапе обобщения можно проследить изменение показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Так, для контрольной группы характерны следующие изменения показателей:

Низкий $20 + 20 + 20 + 16,67 = 76,76 / 4$ уменьшение на $\Sigma 19,17\%$

Средний $13,33 + 10 + 10 + 13,34 = 46,67 / 4$ увеличение на $\Sigma 11,67\%$

Высокий $6,66 + 10 + 10 + 3,33 = 29,99 / 4$ увеличение на $\Sigma 7,5\%$

Обучающиеся в экспериментальной группе продемонстрировали следующие изменения показателей:

Низкий $57,15 + 71,43 + 71,43 + 60,72 = 260,73 / 4$ уменьшение на $\Sigma 65,2\%$

Средний $25 + 35,72 + 39,29 + 32,14 = 132,15 / 4$ увеличение на $\Sigma 33\%$

Высокий $32,14 + 35,71 + 32,14 + 28,58 = 128,57 / 4$ увеличение на $\Sigma 32,1\%$

Как видно из результатов анализа данных итогового контрольного среза благодаря проведению педагогического обучающего эксперимента по формированию профессионально-языковой компетентности у большинства иностранных обучающихся произошли существенные изменения в сторону улучшения показателей всех компонентов. Так количество иностранных обучающихся контрольной группы, продемонстрировавших средний уровень сформированности профессионально-языковой компетентности выросло на 11,67% , а увеличение числа обучающихся с высоким уровнем составило всего 7,5%. Гораздо более существенные изменения наблюдались в экспериментальной группе: доля иностранных обучающихся со средним уровнем сформированности профессионально-языковой компетентности увеличилась на 33%, а с высоким уровнем – на 32,1%. При этом следует отметить, что число иностранных обучающихся контрольной группы, у которых был выявлен низкий уровень сформированности профессионально-

языковой компетентности, сократилось на 19,17%, а в экспериментальной группе обучающихся с низким уровнем стало на 65,2% меньше.

Соотнесение результатов, полученных иностранными обучающимися при прохождении входного и итогового тестирования, с уровнями сформированности компонентов профессионально-языковой компетентности позволяет проводить измерения и анализировать полученные данные в порядковой шкале с L градациями. В контексте нашего исследования $L=3$ (низкий, средний и высокий уровни сформированности). Вычисление «среднего балла» при агрегировании измерений в порядковых шкалах не является целесообразным, поэтому в нашем случае характеристиками контрольной группы (M) и экспериментальной группы (N) будет число обучающихся в этих группах, набравших определенное количество баллов, соответствующее определенному уровню [125]. Следовательно, вектор баллов по каждому из компонентов исследуемой компетентности для контрольной группы выглядит следующим образом:

$$m = (m_1, m_2, \dots, m_L),$$

где m_k – число иностранных обучающихся контрольной группы, набравших k -ый балл, $k=1, 2, \dots, L$. Аналогично выглядит вектор баллов и для экспериментальной группы:

$$n = (n_1, n_2, \dots, n_L),$$

где n_k – число иностранных обучающихся контрольной группы, набравших k -ый балл, $k=1, 2, \dots, L$. Очевидно, что

$$m_1 + m_2 + \dots + m_L = M \text{ и } n_1 + n_2 + \dots + n_L = N$$

Следует напомнить, что сформированность профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете оценивается нами по четырем критериям (когнитивный, мотивационный, ориентационный и деятельностный). Однако, вслед за Д.А. Новиковым, мы считаем, что не следует смешивать разнородные величины и выставлять комплексную оценку сформированности изучаемой компетентности и можно

ограничиться качественной интерпретацией количественных результатов, полученных по отдельным показателям [там же]. Таким образом, мы будем анализировать и сравнивать сформированность профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете отдельно по каждому из показателей.

Поставив в соответствие уровням сформированности мотивационного компонента баллы 1, 2 и 3, вычислим на основании данных таблиц 7 и 8 количество иностранных обучающихся, получивших балл, находящийся в том или ином диапазоне. Так, например, до начала эксперимента в контрольной группе было 17 иностранных обучающихся с низким уровнем сформированности мотивационного компонента ($m_1 = 17$), 11 обучающихся, обладающих средним уровнем сформированности данного компонента ($m_2 = 11$) и 2 обучающихся, характеризующихся высоким уровнем ($m_3 = 2$). По аналогии определяем распределение иностранных обучающихся контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности каждого из компонентов изучаемой компетентности и получаем таблицу 9.

На основе описания исходных данных необходимо решить следующие задачи:

- установить отсутствие различий между характеристиками контрольной и экспериментальной группами до начала проведения эксперимента,

- установить различия между характеристиками экспериментальной и контрольной группами после окончания эксперимента, а также различия между состояниями экспериментальной группы до начала эксперимента и после его окончания.

Результаты измерений уровня сформированности компонентов профессионально языковой компетентности иностранных обучающихся в университете до и после эксперимента

	Уровень	До начала эксперимента		После начала эксперимента	
		Контр.группа	Эксперимент.группа	Контр.группа	Эксперимент.группа
Мотивационный	Низкий	17	19	11	3
	Средний	11	8	15	15
	Высокий	2	1	4	10
Когнитивный	Низкий	25	25	19	5
	Средний	4	3	7	13
	Высокий	1	0	4	10
Деятельностный	Низкий	24	26	18	6
	Средний	5	2	8	13
	Высокий	1	0	4	9
Ориентационный	Низкий	17	20	12	3
	Средний	10	5	14	14
	Высокий	3	3	4	11

Для решения поставленных задач нами были выдвинуты нулевая гипотеза (гипотеза об отсутствии отличий) и альтернативная гипотеза (статистически значимых различиях). Принятие той или иной гипотезы основывается на сравнении эмпирического значения критерия с его критическим значением. При сравнении критериев нами был выбран уровень значимости 0,05, обычно использующийся в педагогических исследованиях.

Адекватным критерием для данных, измеренных в порядковой шкале, является *критерий однородности* χ^2 , вычисление которого осуществляется по следующей формуле:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}.$$

В качестве примера приведем расчет критерия однородности χ^2 мотивационного компонента для контрольной группы и экспериментальной группы после проведения эксперимента. Из таблицы 9 следует, что в контрольной группе ($M=30$) после окончания эксперимента 11

обучающихся показали низкий уровень сформированности мотивационного компонента, 15 обучающихся продемонстрировали средний уровень и 4 обучающихся – высокий уровень ($m_1 = 11$, $m_2 = 15$, $m_3 = 4$). Параметрами экспериментальной группы ($N=28$) являются следующие показатели: $n_1 = 3$, $n_2 = 15$, $n_3 = 10$. Подставив данные значения в формулу, получаем:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = 30 \times 28 \times \left[\frac{\left(\frac{11}{30} - \frac{3}{28}\right)^2}{(11 + 3)} + \frac{\left(\frac{15}{30} - \frac{15}{28}\right)^2}{(15 + 15)} + \frac{\left(\frac{4}{30} - \frac{10}{28}\right)^2}{(4 + 10)} \right] = 7,08$$

Вычислив аналогичным образом оставшиеся результаты контрольной группы и экспериментальной группы, получаем таблицу, в которой каждая из ячеек содержит эмпирическое значение χ^2 для сравниваемых групп по мотивационному компоненту (таблица 10).

Таблица 10

Эмпирические значения χ^2 по мотивационному компоненту

	Контрольная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после окончания эксперимента	Экспериментальная группа после окончания эксперимента
Контрольная группа до начала эксперимента	0	0,8	2,4	15,7
Экспериментальная группа до начала эксперимента	0,8	0	6	22,6
Контрольная группа после окончания эксперимента	2,4	6	0	7,08
Экспериментальная группа после окончания эксперимента	15,7	22,6	7,08	0

Критическим значением $\chi_{0,05}^2$ для $L - 1$ является значение 5,99. Сравнив это значение с данными таблицы 5, мы видим, что эмпирическое значение χ^2 сравнения контрольной группы и экспериментальной группы по мотивационному компоненту после проведения эксперимента больше

критического значения ($\chi_{\text{эмп}}^2 = 7,08 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$), а также больше критического значения результат сравнения экспериментальной и контрольной группы до и после проведения эксперимента ($\chi_{\text{эмп}}^2 = 22,6 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$). Полученные результаты позволяют принять альтернативную гипотезу, свидетельствующую о том, что «достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%». В то же время, данные сравнения контрольной группы и экспериментальной группы по мотивационному критерию до проведения эксперимента показывают, что $\chi_{\text{эмп}}^2 = 0,8 < \chi_{0,05}^2 = 5,99$, а значит, верной является нулевая гипотеза об отсутствии различий между характеристиками контрольной группы и экспериментальной группы.

Таким образом, сравнение данных констатирующего этапа эксперимента позволило подтвердить гипотезу о том, что до проведения педагогического эксперимента уровень сформированности профессионально-языковой компетентности был одинаковым у иностранных обучающихся и в контрольной, и в экспериментальной группах. Также нашла свое подтверждение гипотеза о наличии статистически значимого различия между характеристиками компонентов профессионально-языковой компетентности экспериментальной и контрольной групп по завершению эксперимента, а также между характеристиками экспериментальной группы до и после проведения эксперимента. Результаты расчета эмпирического значения χ^2 по каждому компоненту представлены в таблице 11.

Данные расчета эмпирического критерия χ^2 для каждого из
компонентов профессионально-языковой компетентности иностранных
обучающихся в университете

Компоненты профессионально-языковой компетентности	$\chi^2_{\text{эмп}}$ контрольной и экспериментальной групп до начала проведения эксперимента	$\chi^2_{\text{эмп}}$ контрольной и экспериментальной группы после окончания эксперимента	$\chi^2_{\text{эмп}}$ экспериментальной группы до и после проведения эксперимента
Мотивационный	0,85	7,08	22,6
Когнитивный	1,07	12,5	31,7
Деятельностный	2,3	9,05	19,7
Ориентационный	1,84	8,6	22,9

Итак, состояния контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента совпадают по всем компонентам профессионально-языковой компетентности, а после проведения эксперимента – различаются. Также наблюдаются различия в состояниях контрольной группы до и после проведения педагогического эксперимента.

Таким образом, результаты проведенной опытно-экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

- использование профессионально ориентированной технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, реализуемой в рамках подготовительного отделения привело к достоверному и статистически значимому повышению уровня компонентов данной компетентности в экспериментальной группе;

- создание и реализация в образовательном процессе университета системы профессионально ориентированных учебных ситуаций в качестве основной единицы содержания деятельности иностранных обучающихся подготовительного отделения способствует повышению уровня профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете;

- выявленный рост уровня сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, обоснованная

результатами статистического анализа достоверность и значимость различия в уровне профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся контрольной группы и экспериментальной группы подтверждают правильность выдвинутой в исследовании гипотезы.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о достижении поставленной цели опытно-экспериментальной работы и подтверждают эффективность разработанной нами модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Выводы по второй главе

1. Проектирование и конструирование технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете предполагает, что становление характерных свойств личности профессионала осуществляется в течение всего периода довузовской подготовки и проходит предметно-деятельностный, мотивационно-ценностный, операционный и личностно-профессиональный этапы. Каждый из этапов характеризуется выдвижением общих целей и их детализацией в соответствии с требуемым содержанием, выбором оптимальных методов, форм и средств обучения. Поэтапное формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете обеспечивается сменой базовых форм деятельности обучающихся (от собственно-учебной к квазипрофессиональной и учебно-профессиональной) в рамках семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей. В основе предлагаемой модели лежит проектирование и конструирование специальной технологии, основанной на реализации в различных формах деятельности иностранных обучающихся системы профессионально ориентированных учебных ситуаций.

2. Реализация профессионально-ориентированной технологии в образовательном процессе университета опирается на алгоритм действий

преподавателя и обучающихся, направленного на поэтапное формирование языковых и социокультурных знаний и речевых умений и навыков, составляющих содержание изучаемой компетентности и необходимых для решения проблем в моделируемых профессиональных ситуациях. Таксономия педагогических целей при работе с ПОУС представляет собой этапы восприятия, освоения, усвоения, присвоения и рефлексии.

3. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили результативность применения разработанной модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Свидетельством этого является тот факт, что низкий уровень мотивационного, когнитивного, деятельностного и ориентационного компонентов у респондентов экспериментальной группы после завершения эксперимента составил соответственно 10,7%, 17,9%, 21,4% и 10,7%, тогда как до проведения формирующего эксперимента эти значения составляли 67,9%, 89,3%, 92,8% и 71,4%. Таким образом, после завершения экспериментального обучения можно наблюдать положительную динамику среднего и высокого уровней сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете, что позволяет утверждать, что разработка и применение в образовательном процессе университета модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся способствует более прочному усвоению ими знаний, формированию у них умений, навыков и личностных качеств, необходимых для осуществления учебно-познавательной и предстоящей профессиональной деятельности.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на разрешение противоречий между возрастающим экспортным потенциалом российского образования, социальным заказом на профессиональное образование

компетентных иностранных специалистов со сформированной профессионально-языковой компетентностью и ограниченными возможностями его реализации традиционными средствами в университете; между высоким потенциалом профессионально ориентированных учебных ситуаций как педагогических средств формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся и недостаточным уровнем его реализации в существующем профессиональном образовании на довузовском этапе в университете. Нами было выдвинуто предположение, что разработка и реализация в учебном процессе модели формирования профессионально-языковой компетентности позволит разрешить выделенные противоречия. Данное предположение предопределило постановку задач, решению которых было посвящено диссертационное исследование.

Первая задача состояла в определении сущности и структуры профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Проведенный анализ различных существующих теоретических обоснований понятия «профессионально-языковая компетентность иностранных обучающихся» позволил определить его как базовое интегральное качество личности, реализующее социальную потребность в получении профессионального образования в российском университете и обуславливающее способность и готовность решать ситуативно обусловленные проблемы будущей профессиональной деятельности. Структура профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете включает мотивационный, когнитивный, ориентационный и деятельностный компоненты. Мотивационный компонент обеспечивает положительную мотивацию к овладению профессиональными знаниями посредством русского языка и активизацию иностранного обучающегося в качестве субъекта учебно-познавательной деятельности в условиях иноязычного общения. Когнитивный компонент подразумевает формирование и развитие у иностранных обучающихся психических

процессов, которые обуславливают их готовность и способность использовать средства изучаемого языка для получения профессионально значимой информации. Ориентационный компонент позволяет реализовать личностный и творческий потенциал иностранного обучающегося в профессиональной деятельности на русском языке. Деятельностный компонент предполагает сформированность у иностранного обучающегося прикладных умений и навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность в межкультурном и межъязыковом пространстве.

Второй задачей являлась разработка модели процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

В рамках диссертационного исследования рассматриваемая модель является основой процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в процессе образования на факультете иностранных обучающихся (подготовительном отделении) в университете посредством вовлечения обучающихся в профессионально ориентированные учебные ситуации. Данную модель представили следующие блоки: целевой, методологический, содержательный, процессуальный, критериально-оценочный и результативный.

В целевом блоке была определена цель довузовской подготовки иностранных обучающихся, которая заключается в формировании профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Достижение поставленной цели осуществлялось решением совокупности мотивационных, когнитивных, ориентационных и деятельностных задач.

Методологический блок представлен теоретико-методологическими основами проблемы формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и принципами, реализуемыми во всех звеньях педагогического процесса.

Содержательный блок предполагает отбор содержания учебного материала. В качестве структурных элементов содержательного блока модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете были выделены виды профессионально ориентированных учебных ситуаций, направленные на формирование языковых знаний, умений и навыков во всех видах речевой деятельности, социокультурных знаний, прикладных учебных умений и навыков, составляющих основу компонентов данной компетентности.

В процессуальном блоке модели описана педагогическая технология, в основе которой лежит комплекс методов, форм и средств проектирования, конструирования и реализации системы профессионально ориентированных учебных ситуаций, актуализирующих социальный и предметный контексты будущей профессиональной деятельности на предметно-деятельностном, мотивационно-ценностном, операционном и личностно-профессиональном этапах формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Критериально-оценочный блок модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете представляет собой совокупность критериев и их показателей для измерения уровня (низкий, средний, высокий) сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся. Для установления количественных и качественных показателей критериев использовались тестовые задания и опросники.

Результативный блок предполагает описание достигнутого конкретными обучающимися уровня сформированности компонентов профессионально-языковой компетентности по выделенным показателям определенных критериев в образовательном процессе факультета иностранных обучающихся (подготовительного отделения) университета.

Третья задача заключалась в теоретическом обосновании и апробации технологии формирования профессионально-языковой компетентности

иностранных обучающихся в университете, выступающей механизмом практического внедрения модели в образовательный процесс иностранных обучающихся.

Проектирование и конструирование данной технологии включало в себя следующие этапы:

1) определение целей обучения и обоснование критериев оценивания предполагаемого результата;

2) подбор содержания обучения, направленного на формирование профессионально-языковой компетентности; структурирование учебного материала и установление смысловой связи между его компонентами;

3) выбор формы организации занятия, средств и методов учебной деятельности;

4) выбор способа контроля и оценки результатов решения проблемных ситуаций, анализ полученных результатов и их корректировка;

5) описание дидактического процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в виде алгоритмично выстроенного взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Основной единицей содержания деятельности иностранных обучающихся выступила профессионально ориентированная учебная ситуация, реализуемая в образовательном процессе посредством применения алгоритма учебных действий, который включает анализ проблемной ситуации и постановку проблемы, выполнение ситуативно обусловленных упражнений, выдвижение и проверку гипотезы, анализ полученных результатов.

Для решения четвертой задачи было необходимо разработать критериально-оценочный аппарат формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете и экспериментально проверить его эффективность.

Нами были выделены мотивационный, когнитивный, ориентационный и деятельностный критерии сформированности профессионально-языковой

компетентности иностранных обучающихся. Показателем мотивационного критерия выступает мотивационно-ценностное отношение к русскому языку как средству получения профессионально значимой информации; когнитивного критерия – владение лингвистическими знаниями в профессиональной сфере деятельности; ориентационного критерия – осознание себя в качестве профессионала и принятие социально-культурных особенностей субъектов иноязычной профессионально ориентированной деятельности; деятельностного критерия – владение учебно-прикладными умениями и навыками во всех видах речевой деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной работы демонстрируют положительную динамику среднего и высокого уровней сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся экономического профиля довузовской подготовки. В экспериментальной группе результаты продемонстрировали уменьшение количества обучающихся с низким уровнем на 65,2%, тогда как количество обучающихся со средним и высоким уровнем выросло соответственно на 33% и 32,1%.

Таким образом, реализация модели формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете посредством создания в образовательном процессе подготовительного отделения системы профессионально ориентированных учебных способствует повышению эффективности довузовской подготовки иностранцев, является обязательной предпосылкой их успешной профессиональной деятельности и позволяет разрешить выявленные противоречия.

Результаты анализа теоретических положений, нашедшие отражение в настоящем исследовании, а также результаты проведенного педагогического эксперимента позволяют утверждать о верности выдвинутой гипотезы исследования. Однако полученные на этой основе выводы и предложения не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение проблемы

формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете. Дальнейшее направление научной работы мы видим в последующей разработке теоретических положений, связанных с профессиональным образованием иностранных обучающихся. Также остается актуальной проблема разработки и апробации дистанционных технологий для подготовки высококвалифицированных специалистов из числа иностранных обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абакумова, И.В.** Смыслообразование в учебном процессе: автореферат дисс. ...д-ра психолог.наук / И.В. Абакумова. – Ростов-на Дону, 2003. – 47 с.
2. **Абрамов, А. В.** Модель целеустремленного формирования компетенций / А. В. Абрамов // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 1. – С. 11–15.
3. **Адольф, В.А.** Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Инновации в образовании. – 2011. – №10. – С.14–25.
4. **Адольф, В.А.** Проектирование образовательного процесса на основе компетентностного подхода / В. Адольф, И.Ю. Степанова // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 158–161.
5. **Аитов, В.Ф.** Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): автореферат. д-ра пед. наук / В.Ф. Аитов. – Санкт-Петербург, 2007. – 48 с.
6. **Акулова О.В.** Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. Рос.гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 158 с.
7. **Алдошина, М. И.** Основы поликультурного образования: уч. пособие / М. И. Алдошина. – М.: Берлин, Директ-Медиа, 2014. – 260 с.
8. **Алдошина, М. И.** Современные проблемы науки и образования / М. И. Алдошина. – М. : Юрайт, 2019. – 182 с.
9. **Алекберова, И.Э.** Интегративный подход в образовании как одна из основных составляющих развития личности / И.Э. Алекберова // «Социосфера». — 2013. – №2. — С. 86–89

10. **Алексеева, Л.Е.** Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений: дис... к.п.н. / Л.Е. Алексеева. – СПб., 2002. – 313 с.

11. **Арефьев, А. Л.** Международная деятельность в области образования: практика, исследования, анализ / А. Л. Арефьев, Е. Е. Чепурных, Ф. Э. Шереги; М-во иностр. дел Рос. Федерации, Рос. центр междунар. науч. и культур. сотрудничества, Федер. агентство по образованию, Центр социол. исслед. – М.: Центр соц. Прогнозирования. – 2005 (ПИК ВИНТИ). – 351 с.

12. **Артемьева, О.А.** Активизация познавательной деятельности студентов вуза при обучению иностранных языков на основе учебно-ролевых игр / О.А. Артемьева. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1997. – 192 с.

13. **Архангельский, С.И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

14. **Бабанский, Ю.К.** Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.

15. **Бабанский, Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.

16. **Байденко, В.И.** Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

17. **Байденко, В.И.** Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод, пособие /

В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

18. **Беспалько, В.П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: 1995. – 144 с.

19. **Беспалько, В.П.** Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

20. **Бессарабова, И.С., Семисотнова, О.А.** Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования / И.С. Бессарабова, О.А. Семисотнова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (86). – С. 110-113.

21. **Бим, И.Л.** Всегда ли инновации в области терминологии - следствие развития научного знания / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – №3. – 2004. – С.30–33.

22. **Бим, И.Л.** Концептуальные основы современного обучения иностранным языкам и их соотношенность с концептуальными основами 12-летней школы / И.Л. Бим // На пути к 12-летней школе. – М.: ИОСО РАО, 2000. – С. 107–112.

23. **Бим, И.Л.** Методика обучения иностранному языку как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим – М., 1977. –288с.

24. **Блауберг, И.В.** Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Л. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с.

25. **Божович, Е.Д.** Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.

26. **Божович, Е.Д.** Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 288.

27. **Болотов, В.А.** Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.66–70.

28. **Болотов, В.А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.

29. **Борытко, Н.М.** Пространство воспитания: образ бытия: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2000. – 224 с.

30. **Бредун, Е.В.** Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики: контекст адаптивного образования / Е.В. Бредун, Д.Ю.Баланев, Т.А. Ваулина, О.М. Краснорядцева, Э.А. Щеглова // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17, – № 1. – С. 60–73.

31. **Будаева, З.А.** Аккультурация как доминирующий теоретический маркер проявления процессов глобализации / З.А. Будаева // Вестник Бурятского государственного университета – 2014. – № 6-2. – С. 91–95.

32. **Будильцева, М.Б.** Курс «Культура научной и деловой речи» для студентов-иностранцев: содержание и методические принципы / М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова, Н.С. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность – 2013. – № 3. – С. 164–169.

33. **Будильцева, М.Б.** Интерференция и сопоставительный аспект в преподавании курса «Русский язык и культура речи» студентам-иностранцам / М.Б. Будильцева, Н.С. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2013. – № 2. – С. 129–135.

34. **Будильцева, М.Б.** Стандарты разговорной речи, речевой этикет и формирование коммуникативной компетенции / М.Б. Будильцева, Н.С. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность – 2013. – № 4. – С. 125–129.

35. **Будильцева, М.Б.** Современная риторика: нормативный и коммуникативный аспекты. Учебное пособие / М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова, И.А. Пугачев. – М.: Российский университет дружбы народов, 2014. – 138 с.

36. **Ваулина, Т.А., Сахарова, К.Н.** Организационные аспекты адаптации иностранных студентов, обучающихся в российском вузе / Т.А. Ваулина, К.Н. Сахарова //Вестн. Том.гос. ун-та. – 2015. – № 400. – С. 267–272.

37. **Ваулина, Т.А.** Проблема инициации инновационного поведения в условиях учебной деятельности: зарубежный и отечественный подходы / Т.А. Ваулина //Психология обучения. – 2011. –№ 11. – С. 31–40.

38. Векторы развития контекстного образования: коллективная монография: [сборник статей / Воронежский государственный технический университет и др.]; редакционная коллегия: Э. П. Комарова (ответственный редактор) [и др.]. — Воронеж: Научная книга, 2021. — 416 с.

39. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 204с.

40. **Вербицкий, А.А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

41. **Вербицкий, А.А.** Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.

42. **Вербицкий, А.А.** Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – №11. – 2006. – с. 39 – 46.

43. **Вербицкий, А.А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.,

44. **Верещагин, Е.М.** Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1980. – 320 с.
45. **Верещагин, Е.М.** Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров – М.: Индрик, 1990. – 1038 с.
46. **Виленский, М.Я.** Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
47. **Выготский, Л.С.** Проблема возраста Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
48. **Вяткин, Л.Г.** Основы педагогики высшей школы: учеб. пособие / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева. – Саратов: Науч. кн., 1999. – 364 с.
49. **Вятютнев, М. Н.** Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С.38–45.
50. **Вятютнев, М.Н.** Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. – М.: Рус. яз., 1986. – С. 78-90.
51. **Гальскова, Н.Д.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / .Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
52. **Гальскова, Н.Д.** Новые технологии в контексте в современной концепции образования в области ИЯ / Н.Д. Гальскова // ИЯШ. – 2009. – № 7. – С. 16–20
53. **Гедулянова, Н.С.** Вуз как центр создания инноваций: анализ теоретических положений о реализации технологического подхода в формировании предпринимательских компетенций обучающихся / Н.С. Гедулянова // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития.

сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием. – Рязань, 2020. – С. 704–709.

54. **Гедулянова, Н.С.** Механизмы и условия формирования предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства / Н. С. Гедулянова, Г. А. Забелина, С. А. Забелина, М. И. Алдошина; Московский информационно-технологический университет, Московский архитектурно-строительный институт, Московский финансово-юридический университет МФЮА. – Москва: МИТУ-МАСИ, 2020 – 275 с.

55. **Гез, Н.И.** Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С.17–19.

56. **Гершунский, Б.С.** Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский – М., 1998. – 608 с.

57. **Гребенникова, И.А.** Адаптация иностранных студентов в российском вузе (научная монография) / И.А. Гребенникова // LapLambert, 2014. – 162с.

58. **Гребенникова, И.А.** Моделирование педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к вузовской среде / И.А. Гребенникова // Межкультурное взаимодействие в образовательном пространстве: материалы Межвузовской заочной научно-практической конференции, 20 февраля 2012г., Биробиджан. – Биробиджан, ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2012. – С. 56-61.

59. **Гришина, Е. А.** Современные тенденции межкультурного взаимодействия / Е.А. Гришина // Современные лингвокоммуникативные практики. – Издательство: Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина – филиал ФГБОУ ВПО "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации" Саратов, 2021. – С. 25–29.

60. **Гурулева, Т.Л.** Китайская языковая личность: характеристика речевого портрета и его сопоставительный анализ: монография / Т.Л. Гурулева. — М.: ИД ВКН, 2019. — 160с.

61. **Гурулева, Т.Л.** Система образования КНР и российско-китайское образовательное сотрудничество: монография / Т.Л. Гурулева. — М.: ВКН, 2018. — 464 с.

62. **Деркач, А.А.** Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. — М.: РГАС, 1993. — 228 с.

63. **Дзюба, Е.В.** Квест-технология в процессе обучения русскому языку как иностранному / Е.В. Дзюба, С.А. Еремина // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2021. – № 19. – С. 175–185.

64. **Дзюба, Е.В.** Когнитивная лингвистика: учебное пособие для высших учебных заведений / Е.В. Дзюба. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.] – 2018. – 280 с.

65. **Дзюба, Е.В.** Психолого-педагогические, социокультурные и методические основы преподавания русского языка как неродного / иностранного / Е.В. Дзюба, А.Э. Массалова // Филологический класс. — 2017. — №49. — С. 41-47.

66. **Дмитриенко, Т.А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования: На материале преподавания иностранных языков: автореферат дисс...д-ра пед. наук / Т.А. Дмитриенко – М.: РГБ, – 2005 – 40 с.

67. **Дмитриенко, Т.А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения иностранным языкам / Т.А. Дмитриенко. – М.: Прометей, 2009. – 502 с.

68. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 2008. – 383с.

69. **Елькина, О.Ю.** Педагогическая технология подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников / О.Ю. Елькина. – Новокузнецк: РИО КузГПА. – 2006. – 180с.

70. **Журавлёв, В. И.** Взаимосвязь педагогической науки и практики / В.И. Журавлёв. – М.: Педагогика, 1984. – 176 с.

71. **Журавлёв, В. И.** Педагогика в системе наук о человеке / В.И. Журавлёв. – М.: Педагогика, 1990. – 164 с.

72. **Зеер, Э.Ф.** Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 1998. – 126 с.

73. **Зеер, Э.Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005. – 216с

74. Заседание президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам. 30 мая 2017. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://government.ru/news/27862/>.

75. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. / И.А. Зимняя –М.: Исслед. центр.пробл. качества подгот. Специалистов – 2004. – 38 с.

76. **Зимняя, И.А.** Компетентностный подход в образовании – реальность XXI века / И.А. Зимняя // Проблемы образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы V Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». – М.: 2005. –С.11–12.

77. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.

78. **Зимняя, И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 221с.

79. **Зимняя, И.А.** Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

80. **Ибрагимов, Г.И.** Законы профессиональной педагогики в наследии С.Я. Батышева / Г.И. Ибрагимов // Профессиональное образование. Столица. — 2015,— в.7. — С.10–16

81. **Иванова, Н.Л.** Социальная идентичность и профессиональное становление личности : монография / Н. Л. Иванова. – Ярославль: Междунар. акад. психол. наук, 2005 (Ярославль :Аверс Пресс). – 167 с.

82. **Ильина, Т.А.** Проблемное обучение – понятие и содержание / Т.А. Ильина // Вестник высшей школы. – М., 1976. – №2. – С.39–48.

83. **Ильин, В. С.** Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

84. **Ильязова, М.Д.** Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореферат д-ра пед. наук / М.Д. Ильязова – М., 2010. – 25 с..

85. **Каплун, О.А.** Сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков / О.А. Каплун // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. – №4 (60). – с. 277–279.

86. **Климов, Е.А.** Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. — М.: МГУ, 1995. — 224 с.

87. **Климов, Е. И.** Психология профессионала / Е. И. Климов – Воронеж, 1996. – 400 с.

88. **Климов, Е.А.** Психология профессионального самоопределения : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Е.А. Климов. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 304 с.

89. **Клобукова, Л.П.** Лингводидактическое описание элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным: структура, содержание, функции / Л.П. Клобукова, Г.А. Битехтина, А.С. Иванова, М.М. Нахабина, Н.И. Соболева // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года:

материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. В 15 томах. Том 9. Направление «Методика преподавания русского языка». [Электронный ресурс] Режим доступа <http://nauka.x-pdf.ru/17kulturologiya/175337-24-materiali-xiii-kongressa-mapryal-tomah-tom-napravlenie-metodika-prepodavaniya-russkogo-yazika-kak-inostrannogo-rodno.php>

90. **Клобукова, Л.П.** История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному / Л.П. Клобукова // Преподаватель. – 1998. – № 4 (6). – С. 3–7.

91. **Ковалев, А.Г.** Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1969. – 269с.

92. **Колкова, М.К.** Обучение иностранным языкам в школе и вузе: Методическое пособие: Для преподавателей, аспирантов и студентов / М.К. Колкова. – СПб.: Каро, 2001. – 235 с.

93. **Комарова, Э.П.** Развитие межкультурной компетенции студентов-иностранцев на основе технологии смешанного обучения / Э.П. Комарова Е.С. Шушарина // Преподаватель XXI век. – 2017. – №1. Часть 1. – С. 195–205

94. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/.

95. **Коробкова, О.Ф.** Содержание понятий «Коммуникативная компетенция», «Коммуникативные навыки» и «Речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О.Ф. Коробкова // Специальное образование. – 2009. – № 1 (13). – С. 11–22.

96. **Краевский, В.В.** Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

97. **Краевский, В. В.** Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С. 3–10.

98. **Краевский, В. В.** Содержание образования – бег на месте / В. В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3–12.

99. **Краевский, В.В.** Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 6–9.

100. Краткий психологический словарь / [Абраменкова В. В., Аванесов В. С., Агеев В. С. и др.]; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

101. **Кудрявцев, В.Т.** Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

102. **Кузнецова, Н.С.** К вопросу о языковой компетентности студентов-иностранцев, изучающих русский язык / Н.С. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4 (23). – С. 99–101.

103. **Кузьмина, Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина – М.: Просвещение, 2007. – 264с.

104. **Ларионова, О.Г.** Компетентность – основа контекстного обучения / О.Г. Ларионова // Высшее образование в России. 2005, №10. – с. 118-122.

105. **Ларионова, О.Г.** Подготовка учителя математики в условиях контекстного обучения / О.Г. Ларионова. – М.: МГОПУ, 2006. – 174 с.

106. **Лебедева, Н. М.** Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко, Берри Дж. У. // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 2. – С. 92-104.

107. **Левитес, Д.Г.** Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М.: Прогресс, 2003. – 320 с.

108. **Леднев, В.С.** Содержание образования / В. С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1989. – 359 с.
109. **Маркова, А.К.** Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
110. **Маркова, А.К.** Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова //Советская педагогика. –1990. – №8. – С.7–14
111. **Маркова, А.К.** Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
112. **Массалова, А.Э.** Профессионально-ориентированное обучение русскому языку иностранных военнослужащих инженерного профиля. автореферат канд. пед. наук / А.Э. Массалова – Екатеринбург, 2019. – 23 с.
113. **Массалова, А.Э.** Игры на уроках русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие для профессионально ориентированного обучения / А. Э. Массалова, Е. В. Дзюба. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. – 63 с.
114. **Матвеева, Т.П.** Профессионально-ориентированный уровень обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе [Электронный ресурс] / Т.П. Матвеева // Иностраный язык для студентов неязыковых специальностей: новые тенденции, методы, содержание обучения. – С. 711–715. Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S7.pdf.
115. **Матухин, Д.Л.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – №2. – С.121–129.
116. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролубова и др. – М., 1982.
117. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров [и др.]. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.

118. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 11-12
119. **Мильруд, Р.П.** Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 13–18,
120. **Митина, Л.М.** Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320с.
121. **Мнацаканян, И.А.** Адаптация учащихся в новых социокультурных условиях.: автореферат дисс. канд. психол. Наук / И.А. Мнацаканян. – Ярославль, 2004. – 26 с.
122. **Найн, А.Я.** Инновации в образования / А.Я. Найн. – Челябинск: Урал, 1995. – 288 с.
123. **Немов, Р.С.** Психология: словарь-справочник: в 2-х ч. Ч.2. / Р.С. Немов. – М.: Изд. ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352.
124. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – М.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
125. **Новиков, Д. А.** Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ- Пресс, 2004. – 67 с.
126. **Образцов, П.И.** Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: Учебно-методическое пособие / П.И. Образцов, А.И. Ахулкова, А.И. Черниченко / Под общ. ред. П.И. Образцова – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.
127. **Образцов, П.И.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
128. **Образцов, П.И.** Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

129. **Образцов, П.И.** Методологические подходы к изучению иностранного языка в военном вузе на основе применения профессионально-ориентированной технологии обучения / П.И. Образцов, О.Н. Овсянникова // Современные технологии обучения: Мат. Междунар. конф. – СПб.: Изд-во ЛЭТИ, 2002. – Т. 2. – С. 169–170.

130. Обучение русскому языку в школе: учеб.пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] / Под ред. Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2007. – 240 с.

131. Обучение русскому языку как иностранному в аспекте лингвоориентированной методики / И. А. Пугачев, М. Б. Будильцева, И. Ю. Варламова, Н. С. Новикова. – Москва: Российский ун-т дружбы народов, 2018. – 137 с.

132. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. 2001. / Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К. М. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.

133. **Околелов, О.П.** Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе: Дисс...докт.пед.наук / О.П. Околелов. – Липецк, 1994. – 300с.

134. **Пассов, Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985.–208с.

135. **Пассов, Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

136. **Пассов Е.И.** Принципы иноязычного образования, их система и иерархия /Е.И. Пассов. – Липецк, 2015. – 146 с.

137. **Пассов, Е.И.** Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.

138. **Пашков, Е.С.** Теоретические основы понимания сути и формирования языковой компетенции иностранных обучающихся в

образовательном процессе университета / Е.С. Пашков // Образование и общество. –2019 – №6 (119) – с. 80–86.

139. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.

140. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998.– 312 с.

141. **Подымова, Л.С.** Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: диссертация ... доктора педагогических наук / Л.С. Подымова. – Москва, 1995. – 395 с.

142. **Полат, Е.С.** Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10

143. Психология профессиональной деятельности / под общ.ред. А. А. Деркача. – Москва: Изд - во РАГС, 2004. – 342 с.

144. **Правдюк, В.Н.** Педагогические условия повышения компетентности посредством блочно-модульного обучения будущих педагогов / В.Н. Правдюк // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2014. – № 1. – С. 17–23.

145. **Правдюк, В.Н.** Теоретическая модель подготовки будущего педагога высшего обучения к инновационной деятельности / В.Н. Правдюк // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3–2. – С. 273–280.

146. **Пугачёв, И. А.** Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии: монография / И.А. Пугачёв. – М. : РУДН, 2016. – 483 с.

147. **Пугачёв, И. А.** Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И.А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2013. – 284 с.

148. **Равен, Джон.** Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М., 2002. – С. 250–265.

149. **Радионова, Н. Ф.** Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного университета». – Выпуск 2006. – www.omsk.edu.

150. **Рогова, Г.В.** Обучение английскому языку на начальном этапе / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М., 1989. – 230 с.

151. **Романенко, Н.М.** Значимость русского языка как языка межнациональных отношений в полиэтнической среде российских вузов / Н.М.Романенко // Профессионально- педагогическое образование: состояние и перспективы: сборник статей по материалам межвузовской студенческой и практических конференций / под ред. Ф.Н. Алипхановой. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, Махачкала, 2018. – С. 79–85.

152. **Романенко, Н.М.** Теория и практика международного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве МГИМО: монография/ Н.М.Романенко. – М.: Перспектива, 2017. – 115 с.

153. **Ручкин, А.В.** Экспорт российского образования в страны Африки: вызовы и ресурсы развития А.В. Ручкин // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 2. – С. 21–32.

154. **Рябцева, О.М.** Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции / О.М. Рябцева // Известия ЮФУ. Технические науки – 2011. – №10 (111). – С. 116–123.

155. **Савенкова, Е.В.** Формирование профессиональной компетентности иностранных обучающихся средствами интерактивных технологий: автореферат канд. пед. наук. / Е.В. Савенкова. – Орел, 2021. – 24 с.

156. **Селевко, Г.К.** Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. –2004. – № 4. – С. 138–143.

157. **Селевко, Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2 / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

158. **Семчук, Н.М.** Теоретические основы реализации воспитательного компонента биологического образования : монография / Н.М. Семчук. – Астрахань: Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 2002. – 181 с.

159. **Сериков, В.В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. — 150 с.

160. **Сероштан, М.В.** Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ / М.В. Сероштан, Н.П. Кетова // Высшее образование в России. – 2020. – Т.14. – № 1. – С. 73–92.

161. **Скаткин, М.Н.** Проблемы современной дидактики: воспитание и обучение; б-ка учителя. – 2-е изд./ М.Н. Скаткин – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.

162. **Сластенин, В.А.** Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Сластенин // Независимый педагогический журнал «Магистр». – 1994. – №6. – С.2-8.

163. **Сластенин, В.А.** Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М.: ШКОЛА-ПРЕСС, 2000. – 512с.;

164. **Сластенин, В.А.** Педагогика: инновационная деятельность: уч. пособие/ В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.:Магистр,1997. – 308 с.

165. **Слобин, Д.** Психоллингвистика. Перевод с английского Е. И. Негневицкой/ Д. Слобин, Дж. Грин / Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.

166. Словарь-справочник лингвистических терминов /Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова – М.: Просвещение. 1976. – 543 с.

167. **Спирин, Л.Ф.** Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста : Учеб. пособие по спецкурсу / Л.Ф. Спирин, В.В. Сохранов, А.Ф. Ушанов, Н.А. Лупанова. – Пенза : Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского, — 1999. — 75с.

168. **Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста / Л.Ф. Спиринов, В.В. Сохранов, А.Ф. Ушанов, Н.А. Лупанова // Учебное пособие Пенза: 111 НУ им. В.Г. Белинского, – 1999. – 75с.**

169. **Сухих, О.В.** Средства обучения иностранным языкам в деятельности учителя и учащихся: Учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / О.В. Сухих. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2000 – 165 с.

170. **Татур, Ю.Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю.Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.

171. **Татур, Ю.Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование . – 2004. – №3. – С. 20–26.

172. **Тер-Минасова, С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000 . – 261 с.

173. **Уман, А.И.** Технологический подход к обучению: теоретические основы: Монография / А.И. Уман. – Орёл: ОГУ, 1997. – 208 с.

174. **Филиппов, А.В.** Ситуация как элемент психологического тезауруса /А.В. Филиппов, С.В. Ковалев // Психол. журн. – 1986. – Т. 7. – № 1. – С. 14–21.

175. **Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.**

176. **Фоломкина, С.К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина . – М.: Высшая школа, 1987 – 180 с.

177. **Хомский, Н.** Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 129с.

178. **Хомский, Н.** Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: МГУ, 1972. – 126 с.
179. **Хуторской, А.В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
180. **Хуторской, А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58–64.
181. **Хуторской, А.В.** Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55–61.
182. **Хуторской, А.В.** Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
183. **Шереги, Ф. Э.** Международная деятельность в области образования: практика, исследования, анализ / Ф.Э. Шереги. – М.: Центр социальн. прогнозирования, 2005 – 352 с.
184. **Штофф, В.А.** Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1973. – 272 с.
185. **Щукин, А.Н.** Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
186. **Яковлев, Е. В.** Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 1. – С. 52–63.
187. **Greene, J. A** Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education / J. Greene. – Claremont, CA: Tomas Rivera Policy Institute. The Public Policy Clinic of the Department of Government University of Texas at Austin Program on Educational Policy and Governance at Harvard University, 1998.

188. **Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a//Secondary Education for Europe Strasburg, 1997

189. **Hymes, D.** On Communicative Competence / D. Hymes; in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269,

190. **Keen, K.** Competence: What is it and how can it be developed? / I.J. Lowyck, P.De Potter, and J. Elen (Eds.) – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111.

191. **Marsh, D.** Content and Language Integrating Learning (CLIL) / D. Marsh // A Development Trajectory. - Córdoba: University of Córdoba, 2012. - pp. 554.

192. **Savignon, S. J.** Communicative Competence: Theory and Classroom Practice /Sandra J. Savington. – 2nd ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.

**Фрагмент технологической карты изучения учебной дисциплины
«Научный стиль» (экономический профиль подготовки)
Модуль №3 «Рыночные силы спроса и предложения»**

Общая целевая установка для изучения модуля № 3:

1. Отработать у обучающихся навыки и умения нормативного произношения и интонирования русского языка.
2. Развивать навыки восприятия звучащей (монологической и диалогической) речи.
3. Развивать навыки ознакомительного, изучающего и поискового чтения.
4. Продолжить развивать навыки составления плана текста, реферирования, сокращенной записи.
5. Начать формировать навыки публичного выступления.
6. Познакомить обучающихся с основами экономического процесса формирования спроса и предложения.

В результате изучения модуля обучающиеся должны

знать:

- правила образования активных и пассивных конструкций;
- правила образования действительных и страдательных причастий;
- терминологическую лексику тем модуля;
- особенности формирования спроса и предложения в различных национальных экономиках.

уметь:

- осуществлять перевод профессионально значимой информации;
- определять главную мысль прочитанного или прослушанного текста;
- вычленять второстепенную информацию;

- осуществлять перифраз трудных для понимания синтаксических конструкций и предложений;
- составлять план текста;
- излагать текст с опорой на план;
- задавать уточняющие вопросы;
- задавать вопросы для получения необходимой информации;
- распределять и концентрировать внимание в процессе совместной деятельности.

владеть:

- навыками употребления синтаксических конструкций (характеристика предмета по составу, характеристика изменения предмета, выражение субъектно-объектных отношений);
- навыками конструирования предложений;
- навыками публичного выступления;
- навыками конспектирования и реферирования.

иметь представление:

- об особенностях научного стиля;
- о способах получения и переработки профессионально-значимой информации.

Распределение учебного времени модуля №3 по темам и видам занятий

Таблица 3.1

Тема	Распределение времени по видам занятий		Общее кол-во часов
	Практические занятия	Самостоятельная работа	
1. Товар и рынок	6	4	10
2. Становление системы рынков	6	6	12
3. Спрос	6	6	12
4. Предложение	6	6	12

Реализация внутривысциплинарной интеграции модуля №3

№ модуля и темы	№																Общее кол-во связей	
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4		
1	1.1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	15	
	1.2			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14	
	1.3				+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	13	
	1.4					+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12	
2	2.1						+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	11	
	2.2							+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	
	2.3								+	+	+	+	+	+	+	+	9	
	2.4									+	+	+	+	+	+	+	8	
3	3.1										+	+	+	+	+	+	7	
	3.2											+	+	+	+	+	6	
	3.3												+	+	+	+	5	
	3.4													+	+	+	4	
4	4.1														+	+	3	
	4.2															+	2	
	4.3																+	1
	4.4																	0

Рис. 3.1 Матрица межтемных связей модуля №3.

Междисциплинарная интеграция модуля №3 реализована со следующими учебными дисциплинами:

Русский язык как иностранный: формирует грамматические знания, образования причастий; формирует представление о функции причастных оборотов в речи; дает представление о стилистических особенностях

пассивных конструкций; развивает навыки аудирования, чтения, письма, говорения.

Экономика: дает экономическое определение рынка, понятия спроса и предложения, факторов спроса и предложения; формирует навыки определения равновесной цены, неудовлетворенного спроса; дает представление об основных способах повышения производительности труда.

История: предоставляет информацию об особенностях рынков различных экономических систем в историческом контексте, о влиянии развития товарно-денежных отношений на исторические процессы.

Тема №1 «Товар и рынок»

Цели изучения темы:

1. Закрепить у обучающихся навыки и умения нормативного произношения и интонирования русского языка.
2. Обеспечить овладение обучающимися языковыми знаниями и навыками в рамках изучаемой темы.
3. Формировать у обучающихся коммуникативные навыки аудирования, чтения, устной речи и письменной речи на основе профессионально-ориентированных текстов по теме.
4. Познакомить с основными историческими этапами развития товарно-денежных отношений.
5. Сформировать умение анализировать, сравнивать и сопоставлять полученную информацию для решения профессиональной проблемы сокращения средств производства и увеличения производимой продукции.

В результате изучения темы обучающиеся должны:

- знать: правила образования пассивных конструкций и пассивных форм глагола; формальные признаки глагола, прилагательного и причастия; построение различных типов пассивных конструкций; базовую лексику изучаемой темы; социокультурные особенности товарно-денежных

отношений и основные исторические сведения о становлении системы рынков.

- уметь: осуществлять перевод текста; определять главную и второстепенную информацию; трансформировать пассивные предложения в активные; трансформировать сложные предложения в простые; устанавливать логическую связь между информацией из разных источников; использовать полученную информацию для решения профессиональных проблем; составлять план текста; логично и последовательно излагать информацию; делать обобщения, выводы; задавать вопросы с целью получения необходимой информации; адекватно реагировать на заданные вопросы.

- владеть: нормативным произношением и интонированием; навыками конструирования предложений; навыками публичного выступления с целью донесения и аргументирования собственной точки зрения; навыками конспектирования и реферирования.

- иметь представление: об основных способах получения и переработки профессиональной информации.

Спецификация графа темы «Товар и рынок»

Номер основания графа	№ п/п	Учебные вопросы занятия	Уровень обученности.
<i>Занятие 1 (этапы восприятия и освоения).</i> Постановка проблемы и анализ проблемной ситуации. Презентация и отработка нового лексико-грамматического материала. Формирование языковых знаний и развитие речевых умений и навыков по теме.	1.1.	Активизация имеющихся знаний, необходимых для анализа проблемной ситуации.	1
	1.2.	Введение и активизация нового лексического материала по теме.	1,2
	1.3.	Введение нового грамматического материала по теме и выполнение упражнений.	2
<i>Занятие 2 (этап усвоения)</i> Презентация новой	2.1.	Чтение текста «Товар и рынок», нахождение грамматических явлений в	3

профессионально значимой информации. Выдвижение гипотезы		тексте.	
	2.2.	Проверка правильности понимания текста.	3
	2.3.	Составление плана и конспекта текста.	3
<i>Занятие 3 (этапы присвоения и рефлексии)</i> Формирование социокультурных знаний. Отработка применения полученных языковых и профессиональных знаний, речевых умений и навыков в квазипрофессиональной деятельности.	3.1.	Сбор данных и проведение учебно-ролевой игры "Покупатель и продавец".	3
	3.2.	Подведение итогов игры, обобщение полученных результатов обучения.	3
<i>Самостоятельная работа</i>	4.1	Ознакомительное и изучающее чтение текста «Становление системы рынков»	3
	4.2	Подготовка докладов по изученной теме.	3