

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

На правах рукописи

ПЕТРОВА Валентина Ивановна

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранный язык, уровень профессионального образования)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
КОСОЛАПОВА Лариса Александровна

Пермь - 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза	
1.1. Сущностные характеристики образовательного пространства вуза	17
1.2. Развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза	31
1.3. Моделирование образовательного пространства вуза, направленного на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата.....	49
Выводы по первой главе	56
Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях образовательного пространства вуза	
2.1. Констатирующий этап исследования: цель, задачи, принципы, содержание образовательного процесса и технологии обучения, направленные на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях образовательного пространства вуза	61
2.2. Формирующий этап исследования: организация процесса формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуни-	

тивной компетенции студентов бакалавриата в условиях образовательного пространства вуза	77
2.3. Контрольный этап исследования: результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности предложенной методики в условиях образовательного пространства вуза	100
Выводы по второй главе	117
Заключение	118
Библиографический список	123
Приложения	143

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние десятилетия российская система высшего образования переживает ряд масштабных изменений, которые обусловлены вхождением страны в мировое образовательное пространство, социально-культурными изменениями и перспективами, обуславливающими повышение требований государства к выпускнику вуза. В свете новых требований значительно возрастает внимание к вопросам повышения качества обучения иностранному языку на разных уровнях образования и, в частности, высшего образования.

Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий в настоящее время устраняет границы и создает реальную осязаемость мирового полилингвального пространства, расширяя рамки образовательного, что открывает студенту большие возможности и выявляет необходимость изучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Все более актуальной становится необходимость по-новому выстроить систему иноязычной подготовки выпускников вузов, в частности, на уровне бакалавриата, рассматривая её как педагогическое сопровождение саморазвития студента в целенаправленно организуемом образовательном пространстве высшего учебного заведения, которое обеспечивает каждому студенту возможность наиболее полного раскрытия и развития его способностей.

Отмечается возросший интерес к изучению английского языка у студентов неязыковых факультетов. Это выявляет необходимость формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции и способствует освоению и реализации новых методик обучения иностранным языкам в современном вузе.

Анализ содержания Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (*далее по тексту – ФГОС ВО*), Национальной доктрины образования Российской Федерации до 2025 г. и научных публикаций свидетельствует о том, что качественный результат иноязычной подготовки студентов бакалавриата в целом представляет собой готовность и способность к иноязычной коммуникации, которая достигается в процессе овладения совокупностью компетенций. Необходимо отметить, что современные требования к иноязычной подготовке студентов бакалавриата формируются в логике идей непрерывного образования. В связи с этим современная методика обучения иностранному языку в вузе должна быть ориентирована на формирование личности, способной к самообразованию и саморазвитию в своей профессиональной области, в том числе – посредством продуктивной коммуникации с коллегами из других стран, путем получения и использования необходимой профессиональной информации из зарубежных источников. В соответствии с данным положением определяется актуальность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата неязыковых направлений/факультетов, а в качестве важнейшей задачи обучения правомерно рассматривать формирование *профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции*.

Научные труды, раскрывающие положения пространственно-средового подхода в образовании (В.А. Караковский, Р.А. Кассина, Л.И. Новикова, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин и др.), убеждают в том, что для успешного решения задач обучения важно реализовать дидактический потенциал образовательного пространства вуза. Принимая во внимание тот факт, что планируемые результаты вузовского обучения определяются в понятиях компетентностного подхода, отметим, что образовательное пространство вуза является одним из важных факторов, способствующих эффективному формированию профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Вопросы формирования профессиональных компетенций достаточно активно разрабатываются в трудах отечественных ученых (К.А. Абульханова-Славская, Т.М. Балыхина, М.А. Викулина, В.В. Давыдов, Б.А. Жигалев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.); многие исследования (Г.И. Мугуев, Ю.Е. Прохоров, Э.К. Самерханова, А.В. Шумакова) направлены на изучение проблемы конструирования образовательного пространства вуза; в ряде научных трудов рассматривается понятие «иностранное образовательное пространство» (Б.А. Крузе, И.Г. Шендрик). Имеющиеся исследования и научные публикации позволяют определиться в понимании *образовательного пространства, рассматриваемого сегодня как поликультурное и полилингвальное*, как компонента целостного образовательного пространства вуза и ведущего условия формирования профессионально-ориентированной иностранной коммуникативной компетенции. При этом выявляется определенная специфика обучения иностранному языку в условиях образовательного пространства, связанная с приоритетами деятельностного характера обучения, самостоятельности и активности обучающихся, единства обучения и воспитания личности, само- и взаимоконтроля.

Анализ и обобщение диссертационных исследований раскрывающих методические проблемы поликультурного и полилингвального образования, изучение психолого-педагогической и методической литературы (Н.И. Алмазова, М.А. Ариян, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, С.С. Кукулина, Л.А. Милованова, Р.П. Мильруд, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, Е.Р. Поршнева, Т.С. Серова, Е.Н. Соловова, В.П. Фурманова, А.В. Щепилова и др.), исследование вопросов формирования коммуникативной компетенции (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Г.С. Трофимова, А.Н. Шамов и др.) позволяют констатировать, что проблема научного обоснования методики формирования профессионально-ориентированной иностранной коммуни-

кативной компетенции в образовательном пространстве вуза остается открытой для изучения.

Изучение научной литературы и собственный практический опыт профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов бакалавриата педагогических направлений в вузе позволил выявить **противоречия** между:

- современной потребностью в повышении эффективности процесса формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции на уровне бакалавриата и недостаточным использованием потенциала целостного образовательного пространства вуза для решения этой задачи;

- имеющейся научной информацией о пространственной организации обучения иностранному языку и недостаточной разработанностью методики формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в условиях образовательного пространства вуза;

- потребностью современной вузовской практики обучения иностранному языку в целенаправленном создании образовательного пространства и традиционной формой организации учебных занятий в процессе обучения иностранному языку.

Необходимость разрешения указанных противоречий определила актуальность **проблемы** исследования: какова методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях целенаправленно организованного образовательного пространства вуза?

В соответствии с данной проблемой сформулирована **тема** исследования: **Методика формирования профессионально-ориентированной ино-**

язычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза.

Цель исследования: разработка, внедрение и экспериментальная апробация методики формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях образовательного пространства вуза.

Объект исследования: процесс формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях пространственной организации обучения иностранному языку в вузе.

Предмет исследования: методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях обучения в образовательном пространстве вуза.

Гипотеза исследования: эффективное формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата при пространственной организации обучения иностранному языку в вузе возможно, если:

- уточнены сущностные характеристики профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в соответствии с профилем и направлением образования;
- образовательное пространство вуза представляет собой целенаправленно созданный методически обеспеченный континуум профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации, характеризующийся единством и преемственностью аудиторной и внеаудиторной деятельности обучающихся;

– разработана и внедрена методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза;

- в процессе обучения осуществляется систематический мониторинг формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата, сочетающий экспертную оценку и самооценку, оценку каждого структурного компонента и компетенции в целом.

Задачи исследования:

1. Уточнить состав профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в соответствии с профилем и направлением образования, разработать показатели для оценки формирования данной компетенции.

2. Построить модель целостного образовательного пространства вуза как ведущего условия успешного формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата.

3. Разработать методику формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза.

4. Апробировать экспериментальным путем методику формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в целостном образовательном пространстве вуза.

5. Выявить динамику формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях пространственной организации образовательного процесса.

Для решения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования:**

- *теоретических* (изучение, анализ, синтез, сравнение, обобщение научной литературы по проблеме исследования, анализ диссертационных исследований, обобщение и систематизация полученных данных, педагогическое моделирование);

- *эмпирических* (методический эксперимент, наблюдение, тестирование, анкетирование, интервью, метод экспертной оценки, рефлексивный метод оценки);

- обработка количественных данных с помощью математического метода статистического анализа «Т-критерий Стьюдента».

Методологическая основа исследования: системный подход (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.); лично-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Г.И. Щукина, И.С. Якиманская и др.), компетентностный подход в образовании (Н.И. Алмазова, В.И. Байденко, К.Э. Безукладников, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), коммуникативно-когнитивный подход в обучении иностранному языку (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, А.Н. Шамо́в, А.В. Щепилова и др.), пространственно-средовой подход в образовании (В.И. Гинецинский, Ю.Н. Кулюткин, Ю.С. Мануйлов, Г.И. Мугуев, И.Д. Фрумин и др.).

Теоретическую основу исследования составили понятия и положения современных концепций лингводидактики, теории и методики обучения иностранным языкам (М.А. Ария́н, Т.Н. Астафу́рова, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальско́ва, Н.И. Гез, С.В. Еловская, И.А. Зимняя, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, А.Н. Шамо́в и др.); теоретические положения концепций целостности обучения иностранному языку в вузе

(М.А. Мосина) и обучения иностранному языку для специальных целей (Л.А. Милованова, Р.П. Мильруд, Т.С. Серова, D. Carver, T. Hutchinson, A. Waters и др.); психолого-педагогические положения теории личности и деятельности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.); положения теории развивающего обучения о средствах и методах развития личности в учебном процессе (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и др.) и формирования профессиональной личности во внеаудиторной деятельности студентов в вузе (Л.А. Косолапова).

Опытно-экспериментальная база исследования: ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (*далее по тексту – ПГГПУ*). В исследовании приняли участие: на констатирующем этапе - 146 студентов бакалавриата педагогических направлений четырех факультетов (исторический, физический, математический, экономики и информатики) и 10 преподавателей ПГГПУ; на формирующем этапе – 128 студентов и 6 преподавателей кафедр и факультетов ПГГПУ.

Организация и основные этапы исследования. Исследование осуществлялось поэтапно с 2006 по 2016 годы:

Первый этап (2006–2011 гг.) – сбор информации и изучение степени разработанности проблемы, анализ педагогических исследований, связанных с понятием «образовательное пространство», «иноязычное образовательное пространство»; выявление актуальности и противоречий в теории и практике по теме исследования, постановка проблемы.

Второй этап (2011–2014 гг.) – констатирующее исследование, разработка методической модели образовательного пространства вуза, проведение опытно-экспериментальной работы в соответствии с задачами исследования.

Третий этап (2014–2016 гг.) – анализ, обобщение и обработка результатов опытно-экспериментального исследования с использованием методов статистического анализа экспериментальных данных, формулирование выводов, оформление рукописи диссертации и автореферата.

Личный вклад автора состоит в самостоятельной разработке идеи и структуры исследования; модели образовательного пространства вуза для студентов неязыковых факультетов и методики формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции на основе использования потенциала образовательного пространства; проведении экспериментального исследования, выполнении анализа его результатов, осуществлении апробации и практического внедрения материалов исследования в процесс иноязычной подготовки студентов неязыковых факультетов ПГГПУ.

Научная новизна исследования:

- разработана методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в образовательном пространстве вуза для студентов бакалавриата неязыковых факультетов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»;
- предложена модель образовательного пространства как компонента целостного образовательного пространства вуза и ведущего условия формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата;
- доказана эффективность методики обучения иностранному языку в сформированном образовательном пространстве вуза, реализующей междисциплинарную интеграцию, включающей совокупность развивающих образовательных технологий, активизирующей иноязычную коммуникацию

студентов бакалавриата для формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции;

- уточнены понятия «профессионально-ориентированная иноязычная компетенция», «образовательное пространство», «образовательный маршрут»

Теоретическая значимость исследования:

- изложены принципы формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции студентов бакалавриата;

- разрешено существенное противоречие между современной потребностью в повышении эффективности процесса формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов в вузе и недостаточной разработанностью методики формирования данной компетенции в условиях образовательного пространства вуза;

- изучены этапы обучения иностранному языку с целью формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза;

- проведена модернизация процесса обучения иностранному языку для специальных целей посредством создания в вузе целостного образовательного пространства.

Практическая значимость исследования:

- разработана и внедрена в практику работы вуза методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе принципы, содержание, комплекс развивающих образовательных технологий, реализованных организационные формы работы с обучающимися;

- определены перспективы расширенного использования методики формирования профессионально-ориентированной иноязычной

коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов в образовательном пространстве вуза;

- создана программа формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов в условиях целостного пространства вуза;

- представлены методические рекомендации по вопросу конструирования образовательного пространства в вузе и организации процесса формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа соответствует п. 3. Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования (теоретические основы создания и использования новых педагогических технологий, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования; методы, средства, формы и технологии предметного обучения) паспорта научной специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась на заседаниях кафедры педагогики ПГГПУ (2011-2014), выступлениях на научных конференциях: международных (София, 2012), всероссийских (Чебоксары, 2007, Тамбов, 2008, Петрозаводск, 2009, Пермь, 2011), региональных (Ижевск, 2007, Глазов, 2008, Березники, 2009, Пермь, 2010, 2013), в публикациях по теме диссертации (22 публикации, 5 из которых - в рецензируемых научных журналах, включенных в реестр Минобрнауки России). Результаты исследования и разработанные на его основе методические материалы нашли применение в научных конкурсах-проектах в рамках Программы стратегического развития ПГГПУ, которые получили государственное финансирование

(«Педагоги общаются по-английски» комплекс мероприятий 3.2.1. «Совершенствование профориентационной работы и развитие довузовской подготовки». Проект 001-ПС Программы стратегического развития ПГГПУ).

Достоверность и обоснованность научных положений и результатов исследования обеспечивалась непротиворечивостью исходных методологических положений работы, опорой на фундаментальные научные подходы и концепции, комплексным решением задач исследования; совокупностью теоретических и эмпирических методов, адекватных цели, предмету и задачам исследования; целенаправленным анализом и обобщением фактических данных, полученных в опытно-экспериментальной работе, достоверностью и воспроизводимостью полученных результатов в условиях вуза.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция* студентов бакалавриата педагогических направлений неязыкового профиля определяется как целостный комплекс личностных качеств и способностей, иноязычных знаний, умений и навыков, формирующийся в процессе обучения иностранному языку в вузе и обеспечивающий долговременную готовность к самостоятельной устной и письменной иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. Данная компетенция приобретает ценностное значение, становится интегративным свойством личности, ее профессиональным и развивающим ресурсом, интегрируясь в собственный опыт обучающихся в процессе целенаправленно организованной активной коммуникативной деятельности в образовательном пространстве вуза.

2. *Модель образовательного пространства вуза* как целенаправленно созданного, методически обеспеченного континуума профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации обучающихся, которая характеризуется единством и преемственностью аудиторной и внеаудиторной об-

разовательной деятельности, включает совокупность структурных компонентов, реализуемых в образовательном процессе: пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный.

3. *Методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции* у студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза, реализующая принципы междисциплинарной интеграции, единства развития и саморазвития обучающихся, обратной связи в целостном образовательном пространстве вуза; акцентирует профессиональный контекст в содержании обучения; обеспечивает деятельностно-практический характер обучения иностранному языку в процессе организации активной иноязычной коммуникации.

4. *Основу контрольно-диагностического аппарата*, направленного на выявление эффективности формирования компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, составляют оценочные задания соответствующие дескрипторам и компонентам компетенции, методы внешней оценки и самооценки.

Структура диссертации: диссертация включает введение, две главы, заключение, библиографический список (174 наименования, в т. ч. 10 на иностранном языке), приложения. Текст диссертации содержит 6 таблиц и 27 рисунков.

Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза

1.1. Сущностные характеристики образовательного пространства вуза

На современном этапе своего развития общество находится в поиске новых концептуальных подходов к осуществлению экономической и культурной интеграции при сохранении национального своеобразия. Концепция многоязычия выступает важным практическим инструментом достижения этой цели. Языковое многообразие воспринимается как основа создания единого поликультурного и полилингвального экономического и образовательного пространства. В связи с этим, исследования методического потенциала пространственной организации образовательного процесса в вузе, как этапа профессионализации личности, особенно при обучении иностранным языкам для специальных целей, представляется интересным и перспективным.

Пространство и время как всеобщие и необходимые формы бытия материи в современной научной картине мира являются фундаментальными категориями. Физические, химические и прочие величины непосредственно или опосредованно связаны с измерением длин и длительностей, т. е. пространственно-временных характеристик объектов. Поэтому расширение и углубление знаний о мире связано с соответствующими учениями о пространстве и времени.

Согласно определениям толкового и философского словарей, пространство – это совокупность однородных объектов (явлений, состояний, функций, и т. д.), между которыми имеются отношения (непрерывность, рас-

стояние и т. д.). При этом, рассматривая данную совокупность объектов как пространство, отвлекаются от всех свойств этих объектов, кроме тех, которые определяются этими принятыми во внимание пространственно-подобными отношениями [27], [79].

Многочисленные исследования последних лет свидетельствуют о все большем интересе исследователей к термину «пространство»: единое образовательное пространство, пространство детства, пространство школы, дидактическое пространство, воспитательное пространство, культурно-образовательное пространство и т. д. (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, О.В. Гукаленко, Н.Б. Крылова и др.).

Часто упоминаемым в научных трудах и практике является понятие «среда», в частности - «образовательная среда» (О.С. Газман, В.М. Дрофа, М.В. Кларин, В.А. Ясвин и др.).

Исследователями такие понятия как «среда» и «пространство» рассматриваются как синонимичные, что обуславливает необходимость сравнения данных понятий. Общими для обоих понятий выступают такие признаки как совокупность условий жизнедеятельности индивида, социально-бытовые условия, совокупность людей, связанных общностью занятий и интересов, характеристики протяженности и объема.

Понятие «образовательная среда» представляет собой значительный круг социокультурных, педагогических и социально-педагогических явлений. Совокупность условий, в которых происходит становление, развитие и образование личности, составляет образовательную среду как социокультурное явление. Эти условия, специально создаваемые государством либо обществом, которые необходимы для образования личности в процессе всей ее жизни, представляют собой образовательную среду как социально-педагогическое явление. Как педагогическое явление образовательная среда есть совокупность условий, в которых разворачивается образовательный

процесс и с которыми вступают во взаимодействие все субъекты этого процесса [71].

Вопросы проектирования развивающей образовательной среды (и также производные от нее) разрабатываются последние десятилетия, как учеными нашей страны, так и за рубежом. Коллективом ученых Института педагогических инноваций РАО (Н.Б. Крылова, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков) понятие «образовательная среда», приемы и технологии ее проектирования, изучены с позиции философского аспекта (Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков).

Ряд работ (О.С. Газман, М.В. Кларин, В.А. Ясвин и др.) посвящен вопросу конструирования и применения образовательной среды к практике обучения и воспитания, рассматривается данный вопрос и в трудах основоположников систем развивающего обучения, сотрудников Института психологии РАО (Д.Б. Эльконин). Например, понятие «школа взросления» введено в образовательную практику В.В. Давыдовым.

В современной педагогике, несомненно, имеется опыт научного обоснования различных моделей среды вуза (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др.), взаимодействие и развитие личности студента со средой (В.М. Дрофа).

На наш взгляд, в современных условиях развития образования понятие «образовательная среда» всё более соответствует сущности понятия «образовательное пространство» по многим аспектам, если в нем представлена вся совокупность ценностей и компонентов, необходимых для саморазвития студента, его профессионально-личностного становления, и если при этом сам студент активно использует представленные ему возможности.

Данное диссертационное исследование направлено на изучение диалектических взаимопереходов и взаимообусловленности феноменов «образовательная среда» и «образовательное пространство», что должно способство-

вать наилучшему пониманию условий и состояния современного образования, обеспечивающих его личностно-развивающий эффект.

Следует отметить, что в современной педагогической литературе термин *«образовательное пространство»* имеет неоднозначное толкование. Различается множество смысловых оттенков в его содержании:

- как «единое образовательное пространство человеческой цивилизации» (Б.С. Гершунский);
- как «концептуальное пространство ценностного прогнозирования образования» (Н.С. Розов);
- как «духовно-педагогическое пространство» (Н.М. Борытко, Н.Л. Селиванова, В.В. Сериков);
- как синоним культурно-образовательного пространства (Е.В. Бондаревская) и др.

В данном исследовании внимание сосредоточено на понятии «образовательное пространство» в системе высшего образования, на изучении его сущностных характеристик, формировании его целостности.

В последнее время, как в педагогической науке, так и отдельных ее отраслях – теории обучения и воспитания, теории высшего образования, дошкольной педагогике - развернут и уже глубоко исследован достаточно широкий круг вопросов по данному понятию.

Понятие «образовательное пространство» введено в категориальный аппарат методики обучения иностранным языкам, исследуются различные его аспекты. Под этим понятием исследователи характеризуют определенную систему, включающую пространство развития, воспитания и обучения, в центре которого находится личность обучаемого.

В «Педагогическом словаре» оно понимается как множество различных факторов, условий, связей и взаимодействий субъектов образования, опреде-

ляющих характер образовательных процессов и в целом процесс образования [113].

Образовательное пространство понимается многими учеными и практиками как единство действий всех субъектов образования и всех связанных с образованием сфер, в частности культуры, экологии, медицины и др. (О.В. Гукаленко, В.М. Дрофа).

Существуют исследования, направленные на образовательное пространство как социокультурное и педагогическое явление, выявление и уточнение его сущностных характеристик (Б.С. Гершунский, А.Я. Данилюк, В.А. Козырев, И.Б. Крылова, Е.А. Ямбург).

Например, И.Д. Фрумин и Д.Б. Эльконин считают, что образовательное пространство – это «диалог культур» и «диалог возрастов».

С точки зрения поликультурности и полилингвальности, значение понятия «образовательное пространство» может рассматриваться как пространство территориально обозначенное и отражающее специфические характеристики этнического многообразия, которое служит универсальной образовательной основой социализации обучающихся разных национальностей, владеющих несколькими языками включая как формальные, так и неформальные структуры. Разделяя позицию авторов этой идеи (О.В. Гукаленко, Э.Н. Гусинский) в контексте исследования необходимо подчеркнуть, что высшей ценностью поликультурного и полилингвального образовательного пространства является сам человек, личность обучающегося, а главная цель и содержание образования должны быть связаны с его развитием и защитой индивидуальности, социально-педагогической поддержкой и созданием условий для творческой самореализации [50], [51].

Образовательное пространство как «существующее в социуме «место», где оформляются множества связей и отношений, в которых сосуществуют различные системы по развитию личности и ее социализации исследовалась

Н.Б. Крыловой и Н.М. Борытко. В этом контексте, данная категория представляется как определенная структурированная система педагогических условий и факторов для становления личности студента. При этом к характерным признакам пространства относятся его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды, воспринимаемая личностью субъективно.

Отметим также, что поскольку образовательное пространство имеет несколько уровней, оно обладает большой мерой сложности. К глобальному уровню относительно рассматриваемой категории можно отнести общемировые тенденции развития культуры, науки, образования, экономики, политики. В соответствии с социальными и национальными нормами, традициями и обычаями к региональному уровню (региона, страны) относятся те же позиции. На локальном уровне это есть конкретное образовательное учреждение, его микрокультура, микроклимат, ближайшее окружение, семья. В узком смысле к пространству можно отнести лишь непосредственное окружение обучающегося. Именно это окружение может оказывать наиболее сильное влияние на личность, его становление и развитие.

Проведенный анализ научных работ по проблеме образовательного пространства высшего учебного заведения показывает, что необходим более широкий взгляд на пространство вуза, основанного на принципах интегративности, целостности, его открытости социуму.

Исследование содержания деятельности разных типов образовательных учреждений, связей и отношений, объединяющих их участников, анализ механизмов саморазвития и самоорганизации обозначило введение в систему педагогического знания нового понятия – «целостное образовательное пространство».

Проблема нашего исследования актуализировала необходимость дополнения этого понятия категориями «полилингвальности» и «поликультурности».

Вопросам проектирования образовательного пространства с точки зрения его интегративности и целостности посвящены работы многих авторов (А.Я. Данилюк, Г.И. Мугуев, А.В. Шумакова). Рассматривая интегративное образовательное пространство вуза, в частности педагогического, А.В. Шумакова определяет его как некую целостную систему, состоящую из элементов в неразрывной взаимосвязи, образующих тем самым структуру этой системы как целое, характерным для которой является аспект состояния и аспект движения развития и саморазвития [156].

Говоря об образовательном пространстве вуза, мы подразумеваем влияние условий образования на студента, равно как и влияние самого студента на условия, в которые он помещен и в которых осуществляется образовательный процесс. Это обратное влияние, как отмечает А.И. Бондаревская [28], отличает гуманитарную направленность этого образовательного пространства посредством включения значимых для личности студента знаний и использование технологий обучения, принимаемых самими студентами.

Таким образом, *под образовательным пространством вуза* мы понимаем существующий в реальности пространственно-временной континуум, в котором функционируют определенные отношения не только в сфере содержания и организации образования, но и также существуют упорядоченные, устойчивые взаимодействия студента с этим пространством, с семьей как институтом образования и социальными образовательными институтами, которые ориентированы на самореализацию студента, на формирование здоровых и социально-одобряемых отношений в различных сферах его жизнедеятельности, а также в университетском социуме.

Одним из важнейших качеств современного образовательного пространства является взаимодействие множества локальных образовательных подпространств внутри целого, взаимное использование инноваций, порожденных в образовательном пространстве различных уровней, что должно способствовать развитию сферы образования в целом.

Образовательное пространство вуза, так или иначе, постоянно и непрерывно влияет на личность студента, на формирование и закрепление у него обозначенных стандартом компетенций. Роль образовательного пространства определяется не только его состоянием и содержанием, и степенью активности в нем самого субъекта в процессе взаимодействия с этим пространством. Данное пространство должно способствовать формированию компетентного выпускника, развитию личностных и профессионально значимых его качеств.

Следует отметить, что по своей структуре образовательное пространство вуза характеризуется принципиальной разомкнутостью, открытостью, направленностью вовне. Размыкание образовательного пространства вуза рассматривается как выход в социальное пространство, пространство приобретаемой профессии, общественной деятельности.

Самоопределение студента по отношению к внешнему миру является главной целью образовательного пространства вуза. Важно, что участие во внешних проектах моделирует внешние ситуации, в которых личность определяет себя относительно ценностей, заявленных в концепции образования: насыщенная событиями, активная интеллектуальная жизнь, возможность самостоятельного инициативного действия, максимум презентаций себя и своих достижений.

Произошедшая смена парадигм образования, от традиционной к личностно-ориентированной, переход российского образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты, требуют от высшего

учебного заведения совершенствования качества подготовки будущего выпускника, становления его как профессионала, знающего свою профессию и легко ориентирующегося в новейших достижениях в области своей профессиональной деятельности, готового пополнять свои знания на протяжении всей жизни. На современном этапе развития нашего общества мы нуждаемся в выпускнике эрудированном, свободно и критически мыслящем, готовом к исследовательской работе, к реализации личностного подхода в проектировании стратегии собственного профессионально-личностного становления, способном самоактуализироваться в профессиональной деятельности, обрести свой личностный авторитет и статус.

Однако, проведенный анализ позволяет констатировать что, внимание исследователей сосредоточено на изучении не целостного образовательного пространства как такового, а лишь на отдельных его элементах. Такие исследования, несомненно, очень значимы, однако образовательное пространство в них рассматривается либо специально создается как часть закрытой образовательной системы, ограниченная ее рамками.

Таким образом, в логике нашего исследования представляется целесообразным сделать следующие выводы:

- можно зафиксировать рост интереса к исследованию категории образовательного пространства;
- чаще всего исследуются такие аспекты образовательного пространства как психологический, социальный, рассматриваются понятия «среда» и «пространство» как синонимичные либо в их взаимосвязи;

Рост интереса к исследованию категории образовательного пространства привело российских ученых к интенсивной разработке в последние годы пространственного подхода [Данилюк, 2001; Шендрик, 2011; Колесникова, 2001]. Однако, проведенный анализ указывает на недостаток работ, посвященных исследованию полилингвального и поликультурного образователь-

ного пространства вуза, направленного на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции.

Проектирование полилингвального и поликультурного образовательного пространства позволяет обосновывать и моделировать широкий спектр индивидуальных образовательных маршрутов для каждого студента на разных уровнях образования. Такое образовательное пространство может служить эффективным средством интеграции процесса подготовки будущего выпускника, направленного на формирование исследуемой компетенции.

В контексте исследования, мы принимаем позицию И.Г. Шендрика, если среда – это нечто внешнее, заранее заданное, выступающее с точки зрения субъекта ограничениями, ставящими и задающими определенные рамки, то пространство представляет собой место для существования и развития – задает возможности для самореализации субъекта [Шендрик, 2011]. Образовательное пространство – это отражение бытийности, разворачивающейся по отношению к любому субъекту во времени и пространстве [Колесникова, 2001].

Наиболее важными являются такие характеристики пространства, как:

- протяженность – «масштаб», величина территории, на котором заданы и разрешаются образовательные проблем;
- исходное положение целей относительно субъектов-участников образовательных процессов;
- качество пространства, обуславливающее необходимое время и ритм организации процессов образования;
- методология, на основании которой выстраивается образовательный процесс.

Образовательный потенциал пространства вуза обеспечивается иноязычными и профессиональными коммуникативными потребностями обу-

чающихся, а, значит, постоянно расширяется и свертывается, зачастую перемещаясь из одной реальности в другую» [Колесникова, 2001].

Система иноязычной подготовки будущего выпускника – бакалавра, в основе которого лежит понятие «*образовательное пространство*», получает территориальное измерение, структурируется как проектируемый самим студентом маршрут. При этом «узкое» иноязычное образовательное пространство – это пространство отдельного учебного кабинета. Иноязычный контекст подготовки будущего студента предполагает построение более широкого поликультурного и полилингвального образовательного пространства, которое, по своей сути, не ограничено и включает весь мир. Для методического обеспечения иноязычной коммуникативной подготовки будущего выпускника вуза необходимо проектировать наличие инструментов самоосуществления студентов, где они не только могут проявить свою самостоятельность, но и в полной мере чувствуют ее.

Вторая характеристика образовательного пространства – это «обогащенность / обедненность». Под обогащением поликультурного и полилингвального образовательного пространства мы будем понимать насыщение процесса профессиональной подготовки будущего выпускника иноязычным содержанием.

По мнению А.Я. Данилюка, образовательные пространства организуются и соотносятся друг с другом в соответствии со смыслами, вносимыми в образование со стороны культуры и жизни и транслируемыми в обратном направлении через новое сознание выпускников. Системообразующая характеристика поликультурного и полилингвального образовательного пространства, задающая правила его построения через сложноорганизованное множество форматов и видов иноязычной деятельности, которая представляет собой межкультурную схему описания образовательной системы, ее параметров и ритмов [Данилюк, 2001].

Третья характеристика образовательного пространства, показывающая меру субъектности студента задана «открытостью/закрытостью» поликультурного и полилингвального образовательного пространства. Открытое образовательное пространство позволяет студенту «входить» в те его элементы, которые он считает для себя значимыми, и «выходить» из теряющих для него актуальность. В открытом поликультурном и полилингвальном образовательном пространстве студент становится активным творческим субъектом, а содержание пространства он наполняет жизненно важными для себя академическими и профессиональными потребностями. Открытое образовательное пространство создаёт систему естественных, внутренних мотивов иноязычной профессиональной деятельности.

Актуально в контексте исследования мнение А.Я. Данилюка [Данилюк, 2001], что если образовательное пространство наполняется только в каком-то одном, изолированном направлении, в этом случае обеспечивается узконаправленное развитие субъекта, студент оснащается знаниями и умениями успешной деятельности в определённой сфере. Именно такое образовательное пространство является «закрытым».

Поэтому возникает потребность в образовательном пространстве открытого типа, в котором основным субъектом образования выступает личность будущего выпускника, а единицами содержания – разнообразные форматы коммуникативной, профессиональной, академической, социокультурной и др. деятельности в образовательном пространстве вуза.

В контексте исследования, образовательное пространство создается как возможность для формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции через творческую деятельность самого студента [Данилюк, 2001]. Сказанное выше, анализ пространственного подхода определяют наиболее важные характеристики образовательного пространства вуза:

- 1) предметно- территориальную «широту / узость»;
- 2) «обогащенность / обедненность»;
- 3) нормотворческую «открытость / закрытость» для каждого студента, обеспечивающую разную меру проявления их субъектности.

Однако, по социальному вектору воздействия на личность студента образовательное пространство может как содействовать, так и препятствовать процессу становления личности. В этом контексте интерес вызывают работы В.А. Козырева. Особое внимание, как считает автор, следует уделять первоисточникам, т. к. фундаментальность образования может быть обеспечена их анализом и сравнением, а содержащаяся в них информация должна быть априори избыточной и многоаспектной. Фундаментализация образования, в свою очередь является важным фактором повышения качества подготовки студента-будущего бакалавра и вектором значительно меняющейся сегодня парадигмы высшего образования. Цель фундаментализации профессиональной подготовки видится в создании оптимальных условий для сознательного, действенного и системного овладения дисциплинами, которые составляют основу содержательного, ценностного и деятельностного компонентов образовательного пространства [72]. В связи с этим основной задачей нашего исследования явилось определение созидательных возможностей образовательного пространства, сосредоточено внимание на его целостности, его гуманитарной направленности.

Этими же авторами выделяются важнейшие особенности гуманитарной составляющей образовательного пространства высшего учебного заведения, которое формируется целенаправленно и:

- включает такие условия, как дух, атмосфера вуза, наряду с материализуемыми условиями, к которым относятся образовательные программы, образовательные технологии, различные источники информации;

- не может быть четко и однозначно описано, так как объективно обладает высокой степенью неопределенности, должна быть избыточной и многовариантной, что обеспечивало бы свободное раскрытие личности, а, следовательно, осуществление подлинно гуманитарного образовательного процесса;

- должно конструироваться с непосредственным участием его субъектов (преподавателей и студентов), являющихся её компонентами и в то же время продуцирующими её;

- должно учитывать потенциал вуза как функционирующего учебного заведения со своими обычаями и традициями, отлаженными механизмами деятельности, апробированными образовательными технологиями;

- ориентировано на потребности преподавателей и студентов, на их развитие.

Однако, как показывает проведенный анализ научных работ, в исследованиях более фигурирует учебная составляющая образовательного пространства вуза, понимая под этим аудиторную деятельность студентов с достаточно четко регламентированными установками.

Воспитательный же аспект, понимаемый как внеучебная деятельность вуза, в её целостности с учебной, как правило, остаётся за пределами исследований, несмотря на то, что в ней существует больше возможностей для реализации творческого потенциала и раскрытия личности студента. Тогда как для наиболее успешного формирования компетенций студентов важна целостность и взаимозависимость этих двух компонентов, о чем будет сказано в следующей главе.

В данном исследовании пространство рассматривается как подсистема и как часть целостного образовательного пространства вуза, имеющая аналогичную структуру, однако преследующее цель формирования конкретной компетенции, а именно иноязычной профессионально-ориентированной

коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов.

Образовательное пространство понимается как целенаправленно формируемый континуум (от лат. *continuum* - непрерывное, сплошное) который, выступая контекстом развития личности студента, влияет на развитие и формирование у него иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, характерными признаками которого являются «целенаправленность конструирования», «освоенность пространства субъектом образовательного процесса», «локализованность».

Задача педагогов вуза создать такое образовательное пространство в вузе, которое бы наилучшим образом влияло на развитие личности студентов и формировании у них компетенций, максимально стремиться к «организованному» этапу освоения этого пространства.

Таким образом, целостное образовательное пространство и формируемое нами образовательное пространство как часть его по своим качественным характеристикам, отличается от образовательной среды наибольшей активностью в нем субъекта образовательного процесса и целенаправленностью, отмечая при этом большую практико-ориентированность, в том числе и за счет внеучебной составляющей. Наибольшая активность субъекта образовательного процесса его практическая ориентированность, учет внеучебной составляющей образовательного пространства определяют особенности достижения основного планируемого результата – формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции; необходимые методы, приемы и формы организации образовательного процесса, направленного на достижение.

1.2. Развитие иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза

О необходимости рассмотрения учебно-воспитательного процесса как единого целого в образовательном пространстве вуза говорится сегодня в исследованиях многих авторов (Л.А. Вербицкая, В.Т. Лисовский). Отмечается также, что воспитательный аспект является «живой тканью вузовского образования» и не должен сводиться только к системе культурно-массовых мероприятий. Для вуза в этом плане важно также сформировать у студента индивидуальный способ отношения к миру. В связи с этим возникает необходимость создания определённого «поля воспитательных возможностей и вероятностей», где далее всё будет зависеть от самих участников, понимая под этим как студентов, так и преподавателей, в рамках единого учебно-воспитательного процесса [36].

Сегодня помимо прочих требований к выпускнику вуза отмечается, что он должен уметь ориентироваться в новой системе общественных отношений, обладать необходимыми знаниями и умениями, профессиональной мобильностью, способностью оперативно решать нестандартные проблемы и ситуации, владеть умением концентрировать усилия и определять приоритеты при решении задач, иметь высокий уровень нравственности и духовности, быть компетентным в своей области специалистом, владеть иностранным языком. В основе современного мира находятся принципы сотрудничества и сотворчества, равноправия представителей разных культур. Принятая концепция многоязычия определяет ориентиры современной методики преподавания иностранных языков.

В связи с этим возникает необходимость в новой программе, в частности, высшего образования, рассматриваемого в контексте нашего исследова-

ния, основой для которой служила бы мировоззренческая ориентация на истинно гуманитарные ценности, а также научное представление о мире и обществе. Это образование должно строиться на разнообразии подходов и представлений о путях освоения, выработки и трансляции тех или иных гуманитарных ценностей.

Новая парадигма образования подразумевает развитие новой культуры (информационной, интеллектуальной, поведенческой и т. д.), творческих начал и адаптивных способностей личности. В соответствии с этой парадигмой мы можем считать образование фундаментальным, если оно являет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с окружающим его интеллектуальным пространством.

Современное состояние рынка труда требует разработки новых программ подготовки выпускников, востребованность в которых диктуется конкретным запросом региона, государства, общества. Это обстоятельство обуславливает необходимость создания гибких и мобильных в практической реализации программ, включающих в себя взаимодополняющие блоки дисциплин, где важное место отводится иностранному языку.

Важным принципом является не контроль, подчиняющий всех одной модели, а создание условий для саморазвития полилингвальной и поликультурной личности и для успешного освоения необходимых в данном контексте компетенций, что обеспечит конкурентоспособность каждого конкретного университета [74].

В связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, четко выделился воспитательный аспект высшего образования как неотъемлемой части целостного процесса обучения.

Иными словами, сегодня в нормативных документах зафиксировано, что каждый вуз обязан создавать условия и формировать социокультурную

среду (в нашем случае пространство) для наиболее успешного овладения компетенциями.

Совокупность компетенций отражает все личностные качества студентов, характеризующих их отношение к окружающему миру, государству, обществу, людям, к собственной деятельности.

Задачей образования нового поколения (бакалавриат – 4 года, магистратура – 2 года) является формирование готовности выпускника к выполнению той или иной профессиональной деятельности, наряду с готовностью продолжать обучение.

Целями многоуровневой системы высшего образования являются расширение возможностей вузов в удовлетворении многочисленных культурно-образовательных запросов личности и общества в целом, повышение гибкости общекультурной, профессиональной и научной подготовки выпускников с учетом актуальных потребностей экономики и рынка труда.

Со стороны самого студента эта многоуровневая система поликультурного образования призвана помочь осуществить индивидуальный маршрут обучения и уровня получаемого образования в сфере профессиональной подготовки, удовлетворяющая его социальным, экономическим и интеллектуальным запросам, в том числе и за рубежом.

Переход на новые стандарты предполагает ряд существенных изменений, таких как изменение взаимоотношений преподавателя и студента, изменение отношений с работодателем и т.д. как это принято в европейском образовательном пространстве.

Новая стратегия в высшем образовании сегодня подразумевает освоение преподавателем и студентом новой идеологии образовательного процесса, европейских ценностей в сфере образования. Все это, безусловно, потребовало изменений в организации учебной и внеучебной работы со студентами, в создании такого поликультурного и полилингвального образовательно-

го пространства, которое наиболее полно обеспечивало бы развитие всех компетенций выпускников [138].

Новая парадигма призвана обеспечить реализацию компетентностного подхода в образовании, а также взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений. Как известно, компетентностный подход в обучении сегодня стал реальностью уже не только европейской, но и российской системы высшего образования.

В целом, компетентностный подход представляет собой приоритетную ориентацию на цели образования, такие как: обучаемость, самодетерминация (самоопределение), самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности и подразумевает глубокие системные изменения в образовательном процессе вуза, затрагивающие преподавание, содержание, образовательные технологии, оценивание, а также взаимосвязи высшего образования с другими уровнями профессионального образования в целом.

Следует отметить, что данный подход сегодня является важным условием обеспечения непрерывного образования, смыслообразующие понятия которого представляют собой конкретные цели общего и профессионального образования [65].

В настоящее время достаточно изучены вопросы, связанные с профессиональной компетентностью и формированием профессиональных компетенций будущих специалистов различных профилей, в частности будущего учителя (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин).

Анализ исследований по проблеме модернизации высшего образования показывает, что понятия «компетентность» и «компетенция» рассматриваются в качестве основных единиц обновления содержания образования.

В российской науке определение и состав единиц обновления профессионального образования рассматриваются в работах В.И. Байденко, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, А.М. Новикова, А.В. Хуторского, И.С. Якиман-

ской. В данных работах представлена не только ориентация на обобщенное освоение знаний, умений и способов деятельности, а также технология формирования этих обобщенных единиц обучения, содержание учебных материалов.

Введение понятия «компетенция» в практику обучения, как отмечает А.В. Хуторской, позволяет решить типичную для российских школ и вузов проблему, когда обучающиеся после овладения набора теоретических знаний с трудом справляются с их практической реализацией при решении конкретных задач или проблемных ситуаций.

Компетенция (от лат. *competo* – добиваюсь, соответствую, подхожу) подразумевает не приобретение отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексно, где для каждого выделенного направления существует определенная совокупность образовательных компонентов.

Особенность педагогических целей по формированию компетенций заключается в том, что они формируются не в деятельности преподавателя, а с позиции результатов деятельности самого обучающегося, т. е. его развития и продвижения в процессе усвоения определенного социального опыта.

Все чаще в профессиональной сфере фигурирует понятие «компетенция» для характеристики уровня образованности выпускника. Многие ученые предлагают свою точку зрения на понятие «компетенция».

Ряд исследователей (П.К. Анохин, М.И. Дьяченко, Э.Ф. Зеер, А.Р. Лурия, З.С. Мазыр, А.И. Щербаков), например, считают, что компетенции следует характеризовать терминами «готовность» и «способность» к выполнению той или иной задачи согласно поставленной цели.

Например, компетенция может трактоваться как способность установления связей между знаниями и ситуацией. В более широком смысле – это возможность найти процедуру (либо знания, действия), подходящую для решения конкретной проблемы. Компетенция также представляет собой готов-

ность субъекта к осуществлению практической деятельности и готовность эффективно кооперировать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. В целом компетенция представляется как способность к актуальному выполнению какой-либо деятельности, которая кооперирует значение триады «знания, умения, навыки» и является связующим звеном между ними.

Рассмотрение компетентности как готовности к деятельности предполагает не только обладание знаниями, но и определенный тип мышления, который позволяет оперативно решать различные проблемы в возникающих ситуациях, т. е. компетенция является способностью реализовать совокупность имеющихся знаний и умений в конкретной социально-профессиональной ситуации. Данная способность демонстрирует грамотные действия в различных ситуациях личности образованной и профессионально успешной.

Согласно определению И.А. Зимней, компетенция подразумевает как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, включая знания, представления, программы (алгоритмы) действий, а также системы отношений, которые проявляются и актуализируются в поведении, деятельности человека» [68].

Приведённый анализ работ, посвящённых компетентностному подходу в образовании, не является исчерпывающим. Обозначенные авторы и работы позволяют отразить его сущность и основные идеи.

Существуют различные подходы и взгляды на обозначенное понятие, но общим для них является то, что компетенция понимается как способность и готовность личности на базе приобретенных знаний и умений решать различные задачи. Это определение можно было бы считать не полным, если бы в структурное содержание понятия «компетенция» не были бы включен на-

бор знаний, умений и навыков, необходимые для формирования готовности к решению конкретных задач и к действиям в конкретной ситуации.

В данном контексте «знания» представляют собой отражение предметов, явлений и законов существующей действительности в сознании личности в их дидактической взаимосвязи и динамике.

«Умение» понимается как совокупность знаний и гибких навыков, предоставляющих возможность выполнения конкретной деятельности либо действий в конкретных условиях.

«Навык» представляется как полная или частичная автоматизированность выполнения действий и организации умений у человека сообразно поставленной цели. Умение, дошедшее до автоматизма и определенный алгоритм действий облегчают решение конкретной задачи в соответствующей ситуации, и может считаться показателем компетенции, считает И.А. Зимняя.

Итак, обобщая вышесказанное, *компетенции* представляются как знания, умения, навыки, готовность, ценности, способности, позволяющие выполнить конкретную профессиональную деятельность на качественном уровне.

В нашем исследовании мы придерживались определения И.А. Зимней, рассматривая понятие «компетенция» как способность и готовность студента действовать в различных жизненных ситуациях, опираясь на имеющиеся знания, умения и навыки при решении конкретной задачи.

Для разделения общего и индивидуального необходимо различать синонимически близкие и часто используемые понятия «компетенция» и «компетентность».

В наиболее общем понимании «компетентность» (от лат. *compete* – подходить, соответствовать, добиваться) означает соотнесение с предъявляемыми требованиями, со стандартами и определенными критериями в каких-либо областях деятельности и в решении конкретного круга задач, наличие

необходимых уверенных знаний, а также способность активно добиваться соответственных результатов и владеть ситуацией [99].

Иными словами компетентность – это владение человеком соответствующей компетенцией, способность её реализовывать на практике, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Под *компетентностями* мы, в свою очередь, подразумеваем теоретические и эмпирические знания в их содержательном обобщении, реализуемые в форме смыслообразующих понятий, принципов, положений. В целом компетентности следует определять как систематизированную и целостную совокупность обобщенных знаний.

Там, где возможно, необходимо разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некое наперед заданное требование к образовательной подготовке студента, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество.

Компетентность выпускника вуза в обобщенном виде представляется как стандартизированная совокупность компетенций, формирующихся у студента в процессе освоения им программ высшего образования, которые способствуют развитию личности в целом, внимание при этом сосредоточено как на интеллектуальном, и личностном, так и на эмоциональном и общественном аспектах развития путем овладения всеми областями знания. Главным принципом подготовки в этом случае становится всестороннее развитие компетентной личности, но и подготовка гражданина активного, готового к принятию на себя ответственных решений путем интеграции знаний, умений и навыков развития творческого и критического мышления.

В данном исследовании, внимание сосредоточено на формировании иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции выпускника неязыкового факультета вуза, которое понимается как интегративное свойство личности, определяемое синтезом знаний и умений,

профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей (ФГОС ВО «владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения»), которое наряду с когнитивным и поведенческим аспектами включает в себя долговременную готовность и способность к ведению профессиональной деятельности на английском языке [17], [132]. Компонент «способность» в контексте данного исследования представляется как «умение», а не как некая «предрасположенность». Способности понимаются как условия успешного выполнения какого-либо вида деятельности, в частности профессиональной.

Дополнительным признаком исследуемой компетенции можно назвать готовность к самостоятельному пополнению знаний, умений и навыков посредством целенаправленного создания ситуаций взаимодействия с коллегами из других стран, поиска информации в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.

В настоящее время всё более становится актуальным и необходимым изучение иностранного языка, в частности английского, которое находит своё отражение как в образовательных стандартах, так и в потребности общества в использовании языка как средства коммуникации и в компетентном в своей сфере будущего бакалавра. Особенно важен этот факт для студентов неязыковых факультетов вузов, где формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции осуществляется в более ограниченных условиях, чем, к примеру, у студентов факультета иностранных языков.

Исследуемая компетенция в логике нашей работы представлена совокупностью двух аспектов: коммуникативного и профессионального, которые определяют долговременную готовность и способность будущего выпускника – бакалавра вести профессиональную и исследовательскую деятельность на иностранном языке. Оба аспекта рассмотрены и достаточно изучены мно-

гими авторами в нашей стране и за рубежом, выделены различные её компоненты (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, П. Дуайе, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова и др.). Однако, вопросы, связанные с её формированием у студентов неязыковых факультетов вузов посредством целостного образовательного пространства получают наибольшее развитие в настоящий момент. Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий в настоящее время устраняет границы и создает реальную осязаемость мирового поликультурного и полилингвального пространства, расширяя рамки образовательного, что открывает студенту большие возможности и выявляет необходимость изучения иностранного языка как средства коммуникации.

Ученые отмечают, что в состав коммуникативной компетенции входят другие компетенции (лингвистическая, речевая, языковая и т.д.), выделяются социокультурный, прагматический, грамматический, информационный и другие компоненты. Развитие каждого из этих элементов коммуникативной компетенции делает возможным использование иностранного языка как на бытовом уровне общения, так и в целях самообразования и в профессиональной деятельности [129].

Согласно определению К.Э. Безукладникова под *профессиональной компетентностью* понимается «комплексный ресурс личности, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере и который зависит от необходимого для этого набора профессиональных компетенций. Именно они обеспечивают возможность субъекту ставить перед собой значимые цели, рисковать, творчески подходить к решению проблемы и получать результат» [15].

Сформированные в обучении компетенции являются той интеллектуальной и деятельностно-практической базой личности выпускника, которая позволяет ему осуществлять непрерывное образование и профессиональное

развитие в течение всей жизни. Таким образом, компетенции приобретают ценностное значение для личности; формируясь и реализуясь в самостоятельной деятельности, они интегрируются в собственный опыт личности и способствуют приобретению ею нового ценностного опыта. Эти положения справедливы и для характеристики профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. *Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция студентов бакалавриата педагогических направлений неязыкового профиля определяется в диссертации как целостный комплекс личностных качеств и способностей, иноязычных знаний, умений и навыков, формирующийся в процессе обучения иностранному языку в вузе и обеспечивающий долговременную готовность к самостоятельной устной и письменной иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.*

Следует отметить, что процесс усвоения студентом указанной компетенцией является весьма неоднородным, от курса к курсу идет формирование личности студента, изменение его мировоззрения и эрудиции, расстановка жизненных приоритетов, соответственно, и компетенция формируется разными темпами на разных курсах разными студентами.

В данном случае целесообразно обратиться к понятию «образовательный маршрут» студента вуза. Итак, в исследованиях Н.А. Лабунской по этой проблеме отмечается, что «образовательный маршрут» - это совокупность общих для большинства студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение в получении образования и отражающих взаимодействие с образовательной средой (в нашем случае иноязычным образовательным пространством) [86].

В своем педагогическом исследовании студента автор отмечает все большую ориентированность на индивидуальность человека, его индивидуальные особенности и возможности в современном мире и образовании, ука-

зывая на формирование новой области изучения – «индивидуальность в образовании».

Необходимо отметить, что образовательный маршрут строится на основе личностно-ориентированной образовательной системы, обеспечивающий студенту позицию субъективного выбора.

Обращение к этим понятиям и анализ их сущности позволяет выделить основной путь прохождения студентом всех этапов учебы в вузе (от курса к курсу), а именно, осознание им себя в новом образовательном пространстве, вхождение в это пространство, освоение его, и, соответственно, усвоение им компетенций. Здесь же выделяются различные периоды в получении образования (осознание необходимости получения образования, приобретение знаний, познание самого себя, дифференциация изучаемых дисциплин и т. д.) и различные по своей сути линии в развитии индивидуального маршрута (личностного, образовательного, профессионального роста) [86].

Следуя структуре образовательного маршрута Н.А. Лабунская выделяет 3 основных этапа:

1. Осознание студентом самого себя в образовательном пространстве. Здесь происходит осознание студентом необходимости получения высшего образования, попытка познать себя, самоутвердиться и самореализоваться. В это время (1-й, 2-й курсы) студент активно включается как в учебную деятельность (изучение новых для него предметов, понимание пространственной и временной организации обучения в вузе в отличие от школы), так и внеучебную деятельность (участвует в различных мероприятиях и конкурсах и т. д.).

2. Погружение студента в образовательное пространство. На данном этапе более нет сомнений о необходимости получения образования, наблюдается иное взаимодействие студента с образовательным пространством, в котором он находится (3-й курс), а именно линия развития личностного роста

и линия, связанная с получением знаний. Студент уже задумывается о будущем, о своей будущей профессиональной деятельности, начинает по-иному относиться к учебе в вузе, определяется с выбором получения второго высшего образования, появляется дифференцированное отношение к изучаемому материалу, обращение к самостоятельному изучению и т. д.

3. Освоение студентом этого образовательного пространства. Этот этап является продолжением и развитием предыдущих двух. У студента здесь наблюдается направленность на приобретение профессии, мыслится выход в профессиональную сферу, осознание себя учителем (овладение профессией), поиск работы, включение в научную деятельность.

Характеризуя «индивидуальный образовательный маршрут», необходимо разграничить его от понятия «обобщённый образовательный маршрут».

Индивидуальный образовательный маршрут отражает закономерности освоения образовательного пространства вуза, направленное использование его потенциала для личностно-профессионального формирования студента, его компетенций как будущего специалиста в своей области.

Правомерно было бы добавить, что при освоении образовательного пространства, находясь в этом самом пространстве, студенту сегодня предоставлена возможность самостоятельно выбирать содержание, способы и формы самореализации [55].

Принцип индивидуализации образования в данном контексте означает, что за студентами закрепляется право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы, находить собственную траекторию усвоения набора компетенций, используя учебную деятельность и / или внеучебную составляющую, формируя целостное образовательное пространство. Образовательное пространство сегодня открыто, более того, с развитием технологий со всем многообразием мультимедийных методов обучения, оно становится безграничным.

Обобщённый образовательный маршрут представляется как совокупность общих для студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их движение вперёд в процессе получения образования и отражающих взаимодействие с открытой образовательной средой (в нашем случае пространстве) [86]. Обобщённый образовательный маршрут, в свою очередь, существует как множество разнообразных индивидуальных маршрутов, в том числе в их концентрированном виде.

Этапами обобщённого образовательного маршрута можно назвать следующие (по Н.А. Лабунской): осознание студентом самого себя в новой образовательной среде (связано с осознанием необходимости получения тех или иных знаний, получения образования в целом и т. д.), с погружением в среду (взаимодействие со средой) и освоением её (продолжение и развитие предыдущих этапов).

Своеобразие и динамика продвижения студента по обобщённому образовательному маршруту при получении образования прослеживается в так называемых «линиях»: личностного роста, знаниях, овладением и ориентацией на будущую профессиональную деятельность.

В целом, представленный обобщённый образовательный маршрут отражает закономерности глубокого и всестороннего освоения образовательного пространства, используя его потенциал для личностно-профессионального формирования и осознания студентом самого себя и выстроенный в соответствии с собственными целями, задачами, потребностями.

В то же время, как показывает анализ многочисленных публикаций последних лет (сборники статей региональных, всероссийских и международных конференций и т. д.), существуют противоречия между государственными требованиями к подготовке студентов в вузе и требованиями социума. Требования к уровню подготовки будущих учителей в реализуемых в на-

стоящее время в вузах государственных образовательных стандартах не ориентированы, к сожалению, на формирование устойчивых компетенций.

Отметим, что изменения в системе образования коснулись и критериев оценки деятельности. Если раньше оценка исходила из того, насколько прочно студенты усвоили учебный материал, то сегодня акцент делается на развитие творческих способностей, реализуемых в поиске необходимой информации, нахождений оригинальных подходов к решению задач, подготовленности к проведению научного исследования, к решению практических задач.

Таким образом, можно предположить, что для наиболее успешного формирования компетенций (в частности, профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной) студентов, необходимо выстраивать целостное образовательное пространство вуза, где учебная составляющая будет отражаться во внеучебной и, наоборот, внеучебная деятельность будет продолжением учебной, что обеспечит многократные взаимопереходы от теории к практике и от опыта к его алгоритмизации, как следствие, обеспечит наилучшее формирование компетенций.

1.3. Моделирование образовательного пространства вуза, направленного на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата

Анализ современных требований к результатам образования на уровне бакалавриата, рассмотрение положений компетентностного подхода как теоретико-методологической основы организации обучения иностранному языку в вузе обуславливают вывод о необходимости развития организационных основ обучения иностранному языку в вузе. Это, в свою очередь, актуализи-

рует проблему пространственной организации обучения иностранному языку и понятие «образовательное пространство вуза».

Становление компетентного в своей области бакалавра, на наш взгляд, возможно, если рассматривать профессиональное обучение как самообразование студента в контексте насыщенного целостного образовательного пространства вуза, поддерживаемое, сопровождаемое преподавателем.

Анализ научных работ позволяет представить компонентный состав образовательного пространства вуза. Для этой цели выбраны работы, характеризующие структурные компоненты образовательного пространства (Шишова М.И. [156]; Редько Л.Л., Шумакова А.В., Веселова В.Г. [118]) либо образовательной среды (Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В. [85]; Климов Е.А., Ковалев Г.А.; Даутова О.Б. [56]), обладающей признаками пространства, а именно активностью в ней субъекта действия, целенаправленностью, что позволяет рассматривать её как «локализованную» среду, т. е. пространство (табл. 1).

Безусловно, любые классификации и типологии среды / пространства условны, а в основе создания того или иного типа среды / пространства лежат ценностно-смысловые детерминанты восприятия мира и человека.

Классификация Ю.Н. Кулюткина и С.В. Тарасова содержит 3 элемента, каждый из которых является достаточно емким по содержанию, отражая сущность образовательной среды как системы ключевых факторов, определяющих развитие личности: пространственно-семантический (связан с эмоционально-чувственным восприятием личности), содержательно-методический компонент (связан с деятельностью), коммуникационно-организационный (связан с общением) [85].

Таблица 1

Структурные компоненты образовательного пространства

	Авторы классификаций				
	Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В.	Климов Е.А., Ковалев А.Г.	Шишова М.И.	Даутова О.Б.	Редько Л.Л., Шумакова А.В., Веселова В.Г.
Компонентный состав образовательного пространства	Пространственно-семантический компонент	Предметная часть пространства	Проектирование социальной среды	---	Пространственно-семантический метакомпонент
	Содержательно-методический компонент	Информационная часть пространства Соматическая часть пространства	Проектирование образовательных ситуаций Проектирование образовательных технологий	Информационный ресурс Технологический ресурс	Структурно-содержательный метакомпонент
	Коммуникационно-организационный компонент	Социально-контактная часть пространства	---	Коммуникационный ресурс	Коммуникационно-деятельностный метакомпонент, Управленческий метакомпонент

Тот же смысл содержится и в других классификациях, однако разделены компоненты среды / пространства по разным основаниям и имеют разное количество составляющих. В работе Е.А. Климова и А.Г. Ковалева выделено 4 основных части среды: предметная, информационная, соматическая и социально-контактная, которые, по сути, являются отражением предыдущей классификации.

В своей работе М.И. Шишова рассматривает необходимость проектирования образовательного пространства, используя образовательные ситуации и технологии [156].

В классификации О.Б. Даутовой [56] выделены ресурсы как составляющие образовательного пространства коммуникационный, что совпадает с коммуникационно-организационным компонентом Ю.Н. Кулюткина и С.В. Тарасова, а также информационный и технологический ресурс, что, как представляется, соотносимо с характеристиками содержательно-методического компонента по классификации данных авторов.

Ряд авторов, занимающихся проектированием целостного образовательного пространства, классифицируют составляющие пространства по метакomпонентам, которые, в свою очередь, также являются отражением основных структурных единиц, определяющих развитие личности [118].

Проведённый анализ научных работ показал, что компоненты образовательного пространства / среды охарактеризованы во многих исследованиях, выделены их признаки, функции.

В контексте исследуемой нами проблемы классификация Ю.Н. Кулюткина и С.В. Тарасова кажется нам наиболее приемлемой, как с точки зрения восприятия, так и емкости изложения, в которой все составляющие образовательной среды объединены в 3 компонента.

В нашем исследовании для анализа и проектирования образовательного пространства вуза за основу взята именно эта структура образовательной

среды, т.к. нами исследуется именно среда вуза, имеющая некую степень освоенности, целенаправленно конструируемая, перешедшая в категорию «пространство».

Далее подробнее о каждом компоненте образовательного пространства.

1. Пространственно-семантический компонент:

- «архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства вуза» (здания и интерьеры, инфраструктура, пространственная организация рекреационных и учебных помещений, реконструкция помещений для уменьшения чувства неуверенности в себе студента в учебном процессе, предметная организация и др.);

- «символическое пространство» (традиции и обычаи учебного заведения, различные символы и др);

2. Содержательно-методический компонент:

- насыщенность образовательного пространства необходимыми объектами и элементами, обеспечивающими учебный процесс, как-то: учебные планы, учебные пособия, учебники, учебно-методические комплексы, учебные программы, концепции обучения и др;

- технологии, методы и формы организации самого процесса образования (организация занятий, факультативы, исследовательские сообщества, структуры самоуправления, дополнительные курсы и др.);

- выбор индивидуального образовательного маршрута студента (самостоятельно либо при помощи специально созданных условий);

3. Коммуникационно-организационный компонент:

- распределение статусов и ролей в образовательном пространстве вуза, коллектив преподавателей и студентов, их жизненные ориентиры, мировоззрение, стереотипы, установки и ценности, национальные особенности, половозрастные особенности и др.;

- стиль преподавания и стиль общения, виды отношений в коллективе и их организация согласно нормам и обозначенным правилам, организационные условия (наличие определенных – творческих, инициативных и т. д. - групп студентов либо преподавателей, особенности культуры управления, и др.).

Обобщение положений научных трудов К.Э. Безукладникова, О.Б. Даутовой, В.А. Караковского, Р.А. Кассиной, Ю.Н. Кулюткина, М.А. Мосиной, Л.И. Новиковой, С.В. Тарасова, И.Д. Фрумина, М.И. Шишовой, В.А. Ясвина и др. убеждает в эффективности пространственной организации обучения иностранному языку в связи с такими его характеристиками, как открытость, многокомпонентность, целостность, индивидуализированная регламентация и вариативность образовательной деятельности, значительный потенциал субъективации содержания образования. Важно, что объективная многокомпонентность образовательного пространства вуза позволяет акцентировать (целенаправленно конструировать и усиливать) именно тот компонент, который составляет главное условие формирования той или иной компетенции, в нашем случае – профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции). Таким компонентом, на наш взгляд, является *образовательное пространство вуза*.

Образовательное пространство вуза определяется в диссертации как целенаправленно созданный, методически обеспеченный континуум профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации обучающихся, в условиях которого происходит развитие личности обучающегося, эффективное формирование у них иноязычных коммуникативных умений и навыков.

На основе структурно-функционального анализа исследований, характеризующих образовательное пространство, имеющее определенную степень освоенности, целенаправленно конструируется при формировании компетенций студентов представлено на рис. 1.

Учебная деятельность, как правило, имеет более жесткие рамки и все три компонента образовательного пространства в этом случае относительно регламентированы, в то время как внеучебная деятельность более вариативна, имеет больше возможностей для создания условий для самореализации студента, для более успешного освоения им полученных знаний и умений, применения их на практике и т. д. В частности, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты внеучебной деятельности являются наиболее гибкими, позволяющие влиять на образовательное пространство всего вуза, формируя его целостность.

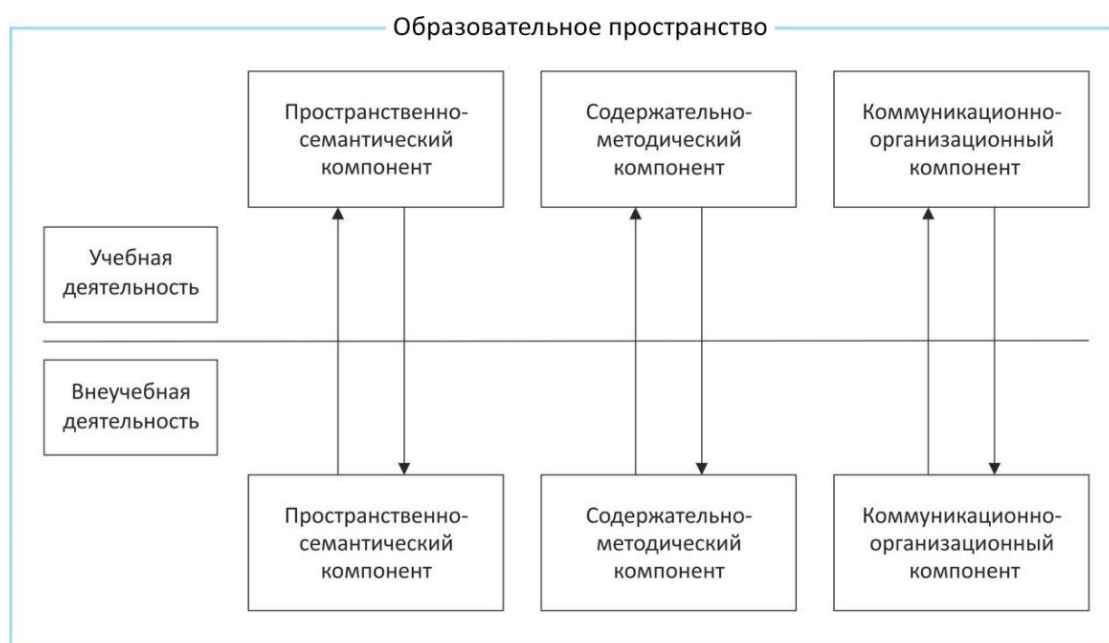


Рисунок 1. Компонентный состав образовательного пространства вуза

Итак, структура образовательного пространства вуза включает в себя пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный компоненты, которые актуализируются как в учебной, так и во внеучебной деятельности вуза. Идея создания целостности этого образовательного пространства, которая лежит в основе нашего исследования, заключается во взаимосвязи учебной деятельности вуза с внеучебной,

создании условий для наиболее успешного формирования компетенций студентов.

Логика исследования, необходимость учета выявленных в работе существенных характеристик образовательного пространства при разработке методики формирования исследуемой компетенции актуализировали необходимость соотнесения их компонентов. Пространственно-семантический и коммуникационно-организационный компоненты соотносятся с компонентами долговременная готовность к самостоятельной устной и письменной иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности и набором иноязычных знаний, умений и навыков, формирующихся в процессе обучения иностранному языку в вузе соответственно. Настоящая работа посвящена разработке именно содержательно-методического компонента как связующего звена, обеспечивающего эффективное формирование исследуемой компетенции.

Как известно, результатом обучения, согласно современным ФГОС ВО, должны являться сформированные компетенции, указанные в перечне нормативных документов по каждому конкретному направлению подготовки студентов бакалавриата (ФГОС ВО 050100 «Педагогическое образование (4 года обучения)» [143].

Несомненно, вуз ориентирован и способствует формированию устойчивых компетенций у своих выпускников (ФГОС ВО 050100 «Педагогическое образование (4 года обучения)» [143], чему содействует учебная работа, выстроенная в соответствии с учебным планом, программами, учебно-методическим комплексом. Вместе с тем, можно предположить, что компетенции формируются успешнее в целостном образовательном пространстве вуза, интегрирующем возможности учебной и внеучебной деятельности.

Использование досуговой (общественно-полезной) деятельности в сочетании с учебно-познавательной при обучении студентов известно с 70-х

годов XX века и выделяется в качестве одной из моделей обучения в педагогике [74] отличительной особенностью которой является убеждение, что студента необходимо скорее не только обучать, а скорее больше воспитывать. По мысли И.П. Иванова (1994), повышение эффективности профессиональной подготовки подтверждается за счет интегративных связей между учебно-познавательной деятельностью и внеучебной деятельностью (познавательной, досуговой, художественной), которая обладает огромным нравственным потенциалом (заботой), примером может служить помощь в учении первокурсникам и т. д. [69].

Согласно определению исследуемой компетенции бакалавра как целостного комплекса личностных качеств и способностей, иноязычных знаний, умений и навыков, формирующегося в процессе обучения иностранному языку в вузе и обеспечивающего долговременную готовность к самостоятельной устной и письменной иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности [132], процесс её формирования в целостном образовательном пространстве вуза можно схематично представить следующим образом, обозначая взаимовлияние учебной и внеучебной видов деятельности (рис. 2):



Рисунок 2. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза

Далее можно предположить, что учебная деятельность влияет на такие компоненты формируемой компетенции как «знания» и «умения, навыки», а внеучебная деятельность направлена на формирование «ценности» и «опыт», т. е. дополняется неким комплексом мероприятий, способствующим не только закреплению знаний на практике, но и дополняющему компетенцию указанными компонентами (рис. 3).

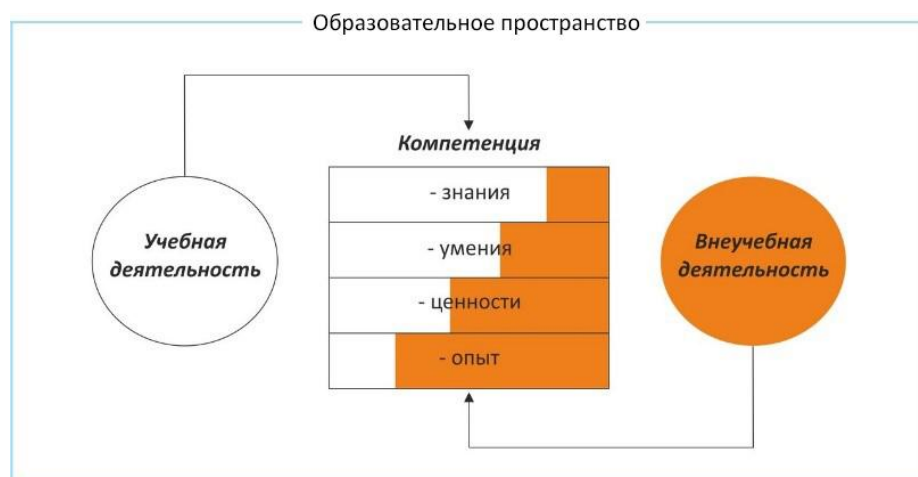


Рисунок 3. Формирование компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза

Представленный механизм формирования компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза находит своё подтверждение в документах, регламентирующих внеучебную деятельность вуза на примере ПГГПУ [74]. Анализ данных документов показывает, что для реализации цели обучения, т.е. для формирования необходимых компетенций, к учебной деятельности добавляется внеучебная, образуя тем самым целостность образовательного пространства вуза.

В целом система внеучебных мероприятий ПГГПУ включает достаточно широкий спектр видов деятельности, которые, так или иначе, влияют на усвоение студентом компетенций в процессе обучения в вузе.

Процесс формирования исследуемой профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза может осуществляться более успешно в целостном образовательном пространстве, представленном единством учебной и внеучебной составляющих и включающем в свою структуру обозначенные пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты (рис. 4).

Предлагаемая модель содержит в себе компоненты образовательного пространства вуза, состав формируемой компетенции, а также отражает значимость внеучебной деятельности по формированию компетенций в целостном образовательном пространстве. Благодаря изменению компонентов образовательного пространства в большей или меньшей степени, сохраняя при этом его целостность, обеспечивается формирование компетенции студентов.

В нашем исследовании предпринимается попытка оптимизировать и создать эффективные условия для формирования исследуемой компетенции в целостном образовательном пространстве вуза с помощью внеаудиторной деятельности, которая предполагает большую свободу действий в организации этого пространства, однако не исключает существенную роль аудиторных занятий. Если дополнить изучение английского языка внеучебными мероприятиями, в частности, для студентов неязыковых факультетов, которые в силу обстоятельств имеют сравнительно небольшое количество часов на практические занятия и относительно небольшую мотивацию к его изучению, то появится больше возможностей как для закрепления пройденного на занятиях материала и для англоязычного общения и, как следствие, приобретения опыта такого общения.

Более того, мотивация к изучению английского языка в профессиональной сфере существенно повысится, если наряду с аудиторными занятиями будет выбраны игровые формы, различные конкурсы, использован потен-

циал веб-сайта вуза, системы электронной поддержки образовательных ресурсов MOODLE, социальных сетей, встреч с носителями языка и т.д., что вполне можно реализовать в контексте внеучебной деятельности. При этом должен быть задействован каждый её компонент в образовательном пространстве. Например, подобные мероприятия проводить можно в других помещениях, обстановке, коллективе и т. д. (пространственно-семантический компонент). Возможно использовать различные формы проведения мероприятий, давать студенту свободу в выборе собственного маршрута в изучении английского языка, с учетом его индивидуальных особенностей и возможностей, его интересов, его потребностей, это может быть работа в парах, микро-группах, использование различных интернет-ресурсов, креативные способы подачи материала, преподаватель может взять роль партнера или консультанта, а также самого участника процесса и т. д. (содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты).

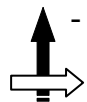
Наиболее важным аспектом в участии в подобных мероприятиях выступает повышение мотивации студентов («ценностный» компонент компетенции) и получение опыта общения на английском языке в профессиональной сфере, что в меньшей степени возможно в рамках аудиторных занятий.

Таким образом, для более эффективного формирования англоязычной коммуникативной профессиональной компетенции в вузе необходимо насыщение образовательного пространства вуза элементами, значимыми для развития личности студента и для более успешного развития и формирования исследуемой компетенций, задействовав наряду с учебным процессом потенциал внеаудиторной работы, представляя его как поликультурное и полилингвальное.



Рисунок 4. Модель конструирования образовательного пространства вуза с целью формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов

Условные обозначения:



↑ - Целенаправленное влияние на компоненты конструируемого образовательного пространства

→ - Деятельность вуза по формированию профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Образовательное пространство является необходимой составной частью пространственно-временного континуума, в рамках которого функционирует и развивается определенный социум, в нашем случае вуз.

2. Несмотря на то, что во многих исследованиях последних лет рассматривается образовательная среда в различных своих проявлениях и аспектах, в нашем исследовании внимание сосредоточено на образовательном пространстве, где его особенностями являются целенаправленность конструирования, освоенность и активность в нём субъекта образовательного процесса, локализованность, т. е. обнаружено наличие дополнительных признаков относительно объективно существующих признаков образовательной среды.

3. В своей структуре образовательное пространство вуза при формировании исследуемой компетенции имеет три компонента: пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный, на которые мы опирались в нашем исследовании и которые актуализируются в учебной и внеучебной деятельности, составляя целостность этого пространства. Именно при условии целостности образовательного пространства, обеспечивающего многократные переходы от теории к практике и наоборот, возможно более успешное формирование исследуемой компетенции.

4. Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция студентов бакалавриата педагогического направления неязыковых факультетов определяется в диссертации как целостный комплекс личностных качеств и способностей, иноязычных знаний, умений и навыков, формирующийся в процессе обучения иностранному языку в вузе и обеспе-

чивающий долговременную готовность к самостоятельной устной и письменной иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

5. Представленный механизм влияния образовательного пространства вуза на формирование структурных компонентов исследуемой компетенции представляет наибольшую значимость учебной деятельности по формированию «знаний» и «навыков, умений», а внеучебной деятельности на «опыт» и «ценности».

6. Выявленные в главе сущностные характеристики целостного образовательного пространства вуза, направленного на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата; определение исследуемой компетенции легли в основу предлагаемой методики ее формирования; позволили сформулировать цели, задачи и принципы организации образовательного процесса в бакалавриате; произвести отбор адекватного целям и задачам содержания обучения, выявить эффективные технологии, определить методы, приемы и формы аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Глава 2. Экспериментальная проверка эффективности формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях образовательного пространства

2.1 Констатирующий этап исследования: цель, задачи, принципы, содержание образовательного процесса и технологии обучения, направленные на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях образовательного пространства

Сформулированное в данном исследовании определение профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата и выявленный её компонентный состав позволили определить *цель* обучения, которая заключается формировании исследуемой компетенции. Декомпозиция планируемого результата в логике требований ФГОС ВО позволила определить его компоненты, которые представлены:

- знаниями об особенностях, средствах, языковых и речевых нормах межкультурных взаимодействий;
- языковыми навыками устной и письменной речи в образовательном пространстве и речевыми умениями коммуникации на английском языке в учебной и профессиональной деятельности;
- профессиональным и жизненным опытом общения на английском языке, детерминированного профессиональной тематикой;
- ценностями и поведенческими установками взаимодействия в образовательном пространстве.

С учетом обозначенной цели, обучение на занятиях по английскому языку на неязыковых факультетах направлено на формирование компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата, дающей будущим выпускникам возможность осуществлять межличностную и межкультурную коммуникацию посредством английского языка, с учетом ситуации общения (деловая, неформальная), социокультурных особенностей участников коммуникации.

Достижению указанной цели способствовало реализация ряда задач:

- способствовать к совершенствованию представлений студентов об особенностях, языковых и речевых нормах межкультурных взаимодействий;
- актуализировать навыки коммуникации в поликультурном и полилингвальном пространстве;
- совершенствовать практические умения устной и письменной коммуникации на английском языке;
- способствовать приобретению опыта общения на английском языке в профессиональной сфере;
- формировать положительное отношение к изучению английского языка, к ценностям и поведенческим установкам взаимодействия в поликультурном и полилингвальном образовательном пространстве.

Обозначенные цель, задачи и подходы, определённые в главе 1, к формированию профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата определяют основные принципы ее формирования:

а) *междисциплинарного единства лингвистической и профессиональной подготовки.* Ключевым компонентом содержания образовательного процесса, направленного на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата является междисциплинарный характер обучения. Посредством междисциплинар-

ного взаимодействия происходит связь между дисциплинами. Атмосфера сотрудничества и сотрудничества между участниками образовательного процесса создает условия для мотивации, самостоятельной работы, поддержанию природного интереса, личному осмыслению значимости формируемых компетенций;

б) *единства развития и саморазвития будущего выпускника.* Условием формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата является организация процесса профессионального развития будущего выпускника на основе самостоятельности, самоорганизации, саморазвития и формирование у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

в) *диагностической основы формирования* профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата. На всех этапах образовательного процесса необходимо его анализировать на основе обратной связи с его участниками, что позволит выявить закономерности, особенности, внести коррективы. Большую роль играет мониторинг результатов критериального оценивания и самооценки. Результаты отражаются как уровни сформированности профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в соответствии с конкретными учебными блоками, модулями, дисциплинами на основе универсальных критериев оценки результатов образовательного процесса в разных формах междисциплинарных проектов, презентаций, научно-исследовательских работ и практической деятельности.

Сказанное сделало возможным раскрыть содержание обучения. В представленной таблице (табл. 2) содержание образовательного процесса обусловлено соотношением компонентов исследуемой компетенции будущего выпускника неязыкового факультета с компонентами образовательного про-

странства, в котором происходит формирование компетенции, при помощи соответствующей системы заданий и упражнений.

Таблица 2

Формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будущих студентов бакалавриата неязыковых факультетов в образовательном пространстве вуза в рамках **учебной** деятельности

№	Содержание образовательного процесса, направленного на формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата	Компоненты профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата	Компоненты образовательного пространства вуза	Система упражнений
1	Тексты и лексико-грамматические задания в соответствии с тематикой программы: Тема 1 (модуль 1 – базовый курс): корректировка школьных знаний и языковых навыков: материалы по темам «Знакомство», «Мое резюме», «Мой рабочий день», «Хобби», «Я – студент» упражнения по элементарной грамматике английского языка. Тема 2: лексический минимум по теме «Университет» и основные сведения о системе высшего образования Великобритании. Темы 3-4 (модуль 2 –	<i>Знать и уметь</i> представить материалы по темам «Знакомство», «Мое резюме», «Мой рабочий день», «Хобби», «Я – студент» с использованием элементарной грамматики английского языка. <i>Знать и уметь</i> представить основные сведения о системе высшего образования англоязычных стран.	Содержательно-методический / коммуникативно-организационный	Английский язык: учебное пособие для студентов педагогических специальностей неязыковых факультетов. Базовый курс. Часть I. Авторы составители: И.М. Некрасова (отв. ред.), Л.А. Данилова,

ден тов не- язы ко- вых фа- кул те тов (У МК дис ци- пли ны «Ин ост ран ный язы к», 1 кур с)	культурологический курс) изучение англоязычных стран; сведения о Соединенном Королевстве и Лондоне, информация о США, Канаде, Австралии, праздники и символика. Содержание каждого занятия: 1) тексты различного уровня сложности для развития навыков и умений устной речи, обзорного (поискового) чтения, аналитического и/или переводного чтения; 2) фонетические упражнения, скороговорки, пословицы, стихи; 3) диалоги и коммуникативные упражнения на развитие навыков устной речи; 4) лексические упражнения, направленные на тренировку и закрепление лексического материала по теме; 5) грамматический материал по уровням сложности (по тематике), ссылки на теоретический материал «Краткого курса грамматики английского языка».			Н.В. Карпенко, Е.Ю. Раскина; Рецензент: Т.Г. Логинова, декан факультета иностранных языков, доцент кафедры английской филологии ПГГПУ, кандидат филологических наук. Перм. гос. гум.-пед. ун-т. – Пермь, 2012. – 70 стр.
2 час ть ба- зо- во- го кур са	Тексты и лексико-грамматические задания в соответствии с тематикой: Тема 5 (модуль 3 – профессионально-ориентированный курс): материалы по теме «Моя будущая профессия», задания повышенной слож-	<i>Знать и уметь</i> представить материалы по темам «Моя будущая профессия» и «Деловая коммуникация». <i>Уметь</i> вести	Содержательно-методический / коммуникативно-организацион-	Английский язык: учебное пособие для студентов педагогических специально-

про гра мм ы по анг лий ско му язы ку для ден ств не- язы ко- вых фа- кул ьте тов (У МК дис ци- пли ны «Ин ост ран ный язы к», 1 кур с)	ности, грамматика нелич- ных форм, в т.ч. конст- рукции письменной речи, упражнения творческого характера: написание эс- се, обучение дискуссии. Тема 6: материалы по те- ме «Деловая коммуника- ция», составление резю- ме, деловых писем, фак- сов, служебных записок и др. видов письменных до- кументов; знакомство с национальными особен- ностями делового обще- ния англоязычных стран; грамматические задания с ссылками на теоретиче- ский материал «Краткого курса грамматики англий- ского языка».	дискуссию, со- ставлять дело- вые письма и прочие пись- менные доку- менты с исполь- зованием необ- ходимых грам- матических и лексических конструкций.	ный	стей не- языковых факульте- тов. Базо- вый курс. Часть II. Авторы составите- ли: И.М. Некрасова (отв. ред.), Л.А. Да- нилова, Н.В. Кар- пенко, Е.Ю. Рас- кина; Рецензент: Т.Г. Логи- нова, де- кан фа- культета иностран- ных язы- ков, до- цент ка- федры англий- ской фи- лологии ПГГПУ, кандидат филологи- ческих на- ук. Перм. гос. гум.-пед. ун-т. – Пермь, 2012. – 70 с.
---	---	---	-----	--

Примеры заданий в соответствии с тематикой программы:

Some information about your brief personal history

Curriculum vitae [kəˈrɪkjʊləmˈvɪtəɪ] = CV – резюме

Resume [ˈrezjʊmeɪ] /USA/ – резюме

Sample Curriculum Vitae

Name	John Edward Harvey
Address and telephone number	27 South St., Stoke Ripton, Birnshire, XY195LM T-(49675) 223926
Date and place of birth	7 th August 1995, Bath
Nationality	British
Age	17
Education	2001-2009 Ripton County school. 2009-2010 Grant College of Further Education
Languages	French, German
Previous experience	Summer job working at a local supermarket
Interests	Swimming, tennis, art, computer

Exercise 4. Make up the sentences using the following words.

His name is...; lives...; was born...; he is..., studied at..., can speak..., had a job at..., is interested in...

****Exercise 5. Make up your own CV (printed).***

Рисунок 5. Пример упражнения на составление резюме

Упражнение активизирует содержательно-методический / коммуникационно-организационный компоненты образовательного пространства, направленные на формирования компонента «целостный комплекс личностных качеств и способностей, иноязычных знаний, умений и навыков, формирующийся в процессе обучения иностранному языку в вузе».

Lesson 2 Our Students' Life Vocabulary

Learn the following words and expressions:

to attend lectures – посещать лекции
credit-test – зачёт
course of studies – курс обучения
curriculum (pl. curriculums) – программа
to enter the University – поступить в университет
entrance examinations – вступительные экзамены
external student – студент-заочник
first-year student – студент первого курса
full-time student – студент дневного отделения
to graduate from the University – закончить университет
hard – усердно
to last – длиться, продолжаться
to miss (lectures, seminars) – пропускать лекции, семинары
senior student – студент старших курсов
social activities – общественная жизнь
state grant – стипендия
subject – учебный предмет
successfully – успешно
to submit a graduation paper – представить выпускную работу
to take / to pass an examination (in) – сдавать / сдать экзамен (по)

Рисунок 6. Лексический материал по теме «Наша студенческая жизнь»

Read and translate the following text.

Our University



There are different types of higher educational institutions in Russia. In Perm several establishments train specialists in various fields, and among them Perm State University, Technical University, Medical Academy, Pharmaceutical Academy, Agricultural Academy, Higher School of Economics and others. My friends and I study at Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Our University provides higher education for future teachers. Every year a great number of students enter its 13 faculties: the Faculty of Mathematics, the Faculty of

Philology, the Faculty of Physical Culture, the Faculty of Primary Schooling, of Psychology and Pedagogy of Childhood, the Faculty of Natural Sciences, the Faculty of Foreign Languages, the Faculty of Physics, of History, of Music, of Psychology, the Faculty of Social Pedagogy and the Faculty of Information Technologies and Economics.

The University provides good conditions for scientific research. Our laboratories are equipped with apparatus of advanced design; there are computer classrooms with Internet facilities, study-rooms and workshops in five buildings. All the students are engaged in scientific work under the supervision of experienced teachers. Students of the Faculty of Biology work at the environmental biological station in Koshka. We take part in scientific

Рисунок 7. Текст «Наш университет»

Работа с текстом происходила в несколько этапов.

Вначале студенты выполняли задания на формирование понятийного аппарата:

- Прочитайте заголовок текста и определите ключевые понятия, раскрывающие основную содержание текста. Составьте ассоциограмму в виде ключевых понятий, раскрывающих основную тему текста.
- Прочитайте текст и соотнесите составленную ассоциограмму с ключевыми понятиями. Дополните ассоциограмму дополнительными понятиями и вычеркните те из них, которые не содержатся в тексте.
- Прочитайте текст и соотнесите составленную ассоциограмму с ключевыми понятиями.

Далее следовали задания структурно-композиционного характера:

- Прочитайте текст и скажите, в каких абзацах автор дает вступление, основную часть, заключение.
- Прочитайте текст и назовите все средства, которые использует автор для доказательства выдвинутого тезиса по проблеме...

Затем предлагались задания на смысловой и содержательный анализ текста:

- Прочитайте текст, отыщите и изучите информацию о .., отметьте совершенно новую (для Вас) информацию для конспекта (реферета, статьи).
- Прочитайте текст, изучите информацию о поставленной проблеме, зафиксируйте ее в виде вопросов к автору текста.
- Прочитайте текст и напишите отзыв, отметив ее полноту, новизну, ценность для Вашей работы (научного исследования).

Важными в этом контексте явились задания, развивающие умения задавать вопросы и отвечать на них:

- Чему посвящен прочитанный текст? Что заинтересовало Вас в тексте и почему?

- Что является в нем самым главным? Каково основное направление авторских рассуждений?
- Какая новая информация или неожиданные позиции автора обнаружены в тексте?
- Понятно ли раскрыто содержание текста? Какие места в нем наиболее трудные?
- Какие вопросы возникли при чтении? О чем бы хотелось узнать дополнительно?
- Каков вывод из прочитанного?
- Достаточно ли аргументированы выводы автора? Что в прочитанном тексте вызывает несогласие с позицией автора?

Работа с текстами для дополнительного чтения организовывалась в парах, т.к. в большинстве случаев речевые партнеры владели различными знаниями и могли пояснить что-либо друг другу. При использовании данной формы работы предусмотрены задания:

- Прочтите (каждый самостоятельно) заголовок и подзаголовки текста и обдумайте то, что вы ожидаете узнать из текста. Напишите 7 ключевых слов (это должны быть самые важные понятия), которые, по Вашему мнению, могут встретиться в тексте.
- Сравните и обсудите свои прогнозы с речевым партнером.
- Просмотрите текст (каждый самостоятельно). Соотнесите Ваши прогнозы с реальностью. Оцените друг друга относительно правильности высказанных предположений.

Задания, направленные на формирование умений письменной речи были связаны с написанием делового письма. Задания также активизировали содержательно-методический / коммуникационно-организационный компоненты пространства, однако, направлены б на формирование компонента «го-

товность к самостоятельной устной и письменной коммуникации при профессиональном общении».

Practice

Расположите части делового письма в правильном порядке.

Task 1. 1 — ____, 2 — ____, 3 — ____, 4 — ____, 5 — ____.

a) Cell First, Inc.
10, Harbor Place
Baltimore
Maryland 21220
January 28, 2006

b) Best wishes,
Curt Marks
Special Projects Officer

c) In our telephone conversation yesterday, we discussed plans to conduct our training seminar at your conference center... I look forward to meeting you next week when I come to look over your facilities.

d) Dear Ms. Turner,

e) Jan Turner
Arrowhead East Conference
Center
412 Bellevue Lane
Annapolis, MD 21401

Task 2. 1 — ____, 2 — ____, 3 — ____, 4 — ____, 5 — ____.

a) Help the Ocean
2601 Ocean Park Avenue
Santa Monica, CA 90405
February 23, 2008

b) Dear Ms. Glass,

c) We are holding our annual meeting from May 2-5... I look forward to hearing from you soon.

d) Ms. Rachel Glass
Sunburst Conference Planning
P.O. Box 61875
Monterey, CA 93940

e) Sincerely yours,
Frank Feder
Director of Operations

Рисунок 8. Практические задания по составлению делового письма

Lesson 4 Different Types of Business Letters

There exist different types of business letters: letter of application (письмо-заявление), invitation letter (письмо-приглашение), letter of complaint (письмо-жалоба), letter of inquiry/request (письмо-запрос), enquiry reply (ответ на запрос), letter of apology (письмо-извинение), cover letter (сопроводительное письмо), acknowledgement letter (письмо-подтверждение) and others.

Writing 1 “The Letter of Application”

The letter of application can be as important as the CV in that it often provides the first direct contact between a candidate and an employer. If this letter is not well written and presented, it will make a poor impression. The letter of application normally contains four paragraphs in which you should:

- confirm that you wish to apply and say where you learned about the job
- say why you are interested in the position and relate your interests to those of the company
- show that you can contribute to the job by highlighting your most relevant skills and experience
- indicate your willingness to attend an interview (and possibly say when you would be free to attend)

Below you will find details from Fiona Scott's letter of application. Look at the outline of the letter and indicate where the information below should go. (Put the paragraphs in the right order.)

a) Although I am presently employed by a non-profit making organisation, it has always been my intention to work in a commercial environment. I would

38

Рисунок 9. Типы писем и пример составления

Работа с деловыми письмами различных типов выстраивалась на основе технологии Station work, которая дала возможность подойти к процессу формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата более дифференцированно, т.к. при этом каждый студент имел возможность работать по своему индивидуальному плану и индивидуальному темпе. Перед началом работы каждый студент получал лист с названием станций (каждая станция – это определенный тип делового письма, с которым студент должен ознакомиться), которые ему необходимо пройти за определенное время, но при этом лишь он сам решал, на какую станцию отправится сначала, а на какую потом? Задания, составленные на основе анализа их интересов и потребностей, требований программы, имели различную степень сложности и системы упражнений, направленных на формирование лексических навыков, что способствовало тому, чтобы учение было успешным. При работе с применением данной техно-

логии преподавателю отводилась роль наблюдателя. Но он в любой момент оказывал помощь студентам, что расширило возможности индивидуализации обучения.

Овладение содержанием обучения, направленного на формирование исследуемой компетенции, ведется с самых первых занятий, где студенты при помощи различных технологий обучения знакомятся с основами межкультурной профессиональной коммуникации.

Технология круглого стола способствует коммуникативной подготовке в поликультурном и полилингвальном образовательном пространстве. Каждый из участников имеет возможность высказать свою точку зрения по определенному вопросу, активно включиться в диалог.

Технология контекстного обучения помогает воссоздать различные социальные аспекты будущей профессиональной деятельности, вариантом которой является деловая игра. Каждый из участников выбирает роль, действует по определенным правилам при организации игрового процесса. Именно игра как форма обучения имеет в данном случае множество преимуществ в обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах. Помимо имитации реальной профессиональной ситуации как таковой, игра снимает психологическое напряжение в процессе коммуникации на иностранном языке, повышает мотивацию студентов к его изучению, способствует формированию коммуникативных компетенций студентов.

В рамках *проектной технологии* студенты представляют какую-либо материальную разработку как результата своей деятельности, это может быть презентация по теме занятия и т. д. Работа над проектом планируется заранее студентами и преподавателями, обсуждаются содержание, сроки, средства реализации проекта, планируемые результаты.

Активно применяется *технология кейс-стади*, сущность которой при обучении иностранным языкам заключается в анализе ситуации реальной

межкультурной коммуникации, специально подобранные материалы для которой исключают однозначный ответ. Целью такого обучения является развитие у студентов не единственного пути решения коммуникативной задачи, а создание целостного видения проблемного аспекта. В процессе такого обучения знания предоставляются не в готовом виде, а вырабатываются самими студентами совместно с другими студентами и преподавателями.

Логическим продолжением этой технологии является *технология проблемного обучения*, предполагающая систематическую деятельность студента по поиску решений новых для него коммуникативных профессионально ориентированных проблем с использованием иностранного (английского) языка.

2.2. Формирующий этап исследования: организация процесса формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях образовательного пространства

Методика обучения иностранному языку строилась на основе принципов междисциплинарной интеграции, единства развития и саморазвития обучающихся, обратной связи в образовательном пространстве вуза. Названные принципы учтены при целенаправленном конструировании целостного образовательного пространства вуза, в котором студентам бакалавриата неязыковых факультетов ПГПУ, предоставляется возможность проходить обучение на факультете иностранных языков (отделение «Полиглот-Профи» Провайдер-центра Международного бакалавриата) по дополнительным образовательным программам «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации (английский язык)», «Учитель английского языка», «Перевод и переводоведение» (лингвист, переводчик), быть участником внутривузовской олимпиа-

ды по иностранному языку, а также участвовать в конкурсе переводов KerinsNaumov International Translation Competition, активно включаться в работу иностранных конференций, проводимых в вузе и т. д. Ежегодно студенты бакалавриата принимают участие в олимпиаде по английскому языку среди вузов города Перми. Традиционно, участники и победители игры занимают призовые места.

Образовательное пространство вуза предоставляет возможность каждому студенту выстроить свой уникальный образовательный маршрут, где иностранному языку отведено особое место.

Приоритетной формой организации формируемого образовательного пространства для студентов неязыковых направлений выбрана деятельностно-игровая форма на примере нижеприведенного мероприятия.

С целью активизировать все компоненты исследуемой компетенции, используя возможности образовательного пространства, организация образовательного процесса осуществляется в три основных этапа.

На *организационно-информационном* этапе учитывая целесообразность использования целостного образовательного пространства в вузе, направленного на формирование исследуемой компетенции, наряду с аудиторными занятиями (учебные виды деятельности), разработано общеуниверситетское мероприятие (внеучебная деятельность), проводимое в игровой форме под названием «Педагоги общаются по-английски» (Do you speak English, teachers?). Пилотный вариант игры представлен в 2011-2012 учебном году, в 2012-2013 учебном году проект реализован более масштабно на качественно новом уровне с созданием инициативной группы студентов, привлечением волонтеров и увеличением количества участников (от 40 до 72 человек), в настоящее время мероприятие внесено в учебный план кафедры педагогики ПГГПУ и проводится каждый учебный семестр.

Целью мероприятия являлось повышение уровня владения английским языком в сфере профессионального общения путем создания условий для наиболее успешного формирования данной компетенции на основе интеграции воспитательного и образовательного аспектов обучения в целостном образовательном пространстве вуза.

Основные задачи мероприятия:

- исследование, создание и активное использование возможностей целостного образовательного пространства вуза как средства формирования и развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов;
- формирование исследуемой компетенции.

В ходе мероприятия предполагалось знакомство и закрепление необходимой терминологии по изучаемому профилю, развитие навыков и умений управлять общением в профессиональной сфере и работать с источниками информации на иностранном языке для осуществления своей профессиональной деятельности, а также повышение уровня мотивации к овладению английским языком в будущей профессиональной деятельности. Приветствовался опыт общения на английском языке и умение использовать компенсаторные приемы в речи.

Особенности каждого компонента игры (компонентный состав представлен по классификации С.А. Шмакова): содержание игры; правила игры; средства игры; игровые действия; игровые роли; арбитр (судейство); игровой результат.

По содержанию игра соответствовала программе обучения иностранному языку в вузе, задания были составлены исходя из видов речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо. Каждый из 4 туров игры был ориентирован преимущественно на один из видов речевой деятельности;

первый – аудирование и говорение, второй – чтение и письмо, третий – чтение и письмо, четвёртый – аудирование и говорение.

Правила игры: каждый тур длился 2 недели и имел определенное задание для выполнения (прил. 1). Срок 2 недели в данном случае являлся оптимальным для выполнения задания без ущерба для основной учебной деятельности. Простота и однозначность правил были бесспорным положительным моментом: от участников требовалось лишь вовремя выполнять задания и являться на организационные собрания.

Информационная составляющая организации данного мероприятия имела решающее значение. Помимо информации на стендах деканатов студенты могли узнать её на сайтах университета и кафедры педагогики, через группу кафедры в социальных сетях, а также в афишах на информационных табло в университете.

Средствами игры выступали иноязычное образовательное пространство вуза, и виртуальное образовательное пространство (общение в Интернете), непосредственно способствующее появлению приращений обучающего, развивающего и воспитывающего характера.

Очень удобна была специально разработанная веб-страница по данному мероприятию на сайте кафедры педагогики. Это своего рода «база данных», где студенты-участники, выполнив вход под своим логином и паролем, могли узнать всю информацию по игре, как общую, так и текущую, а главное, помещать туда выполненные задания, участвовать в обсуждении процесса игры, оставлять комментарии и предложения. Также, на этой странице находились полезные материалы и ссылки для подготовки ко всем 4 турам игры, что существенно облегчило студентам-участникам задачу и, что немаловажно, сэкономило время и повышало мотивацию в участии своей общедоступностью и простотой восприятия информации на иностранном языке.

Актуальность использования Интернет как средства обмена информацией, возможности использования глобальной сети в образовательном процессе на сегодняшний день ни у кого не вызывают сомнения. Студенты и преподаватели активно использовали сетевые и интернет-ресурсы.

Создание *электронных сетевых сообществ студентов и преподавателей*, использование методического потенциала социальных сетей рассмотрено как одно из эффективных средств конструирования образовательного пространства и формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата. При этом, непосредственное обучение профессионально-ориентированному иностранному языку студентов бакалавриата с использованием сети Интернет должно отвечать условиям:

- самостоятельная работа каждого обучающегося;
- руководство педагога на основе интерактивности;
- коллективность;
- разнообразие видов самостоятельной деятельности и автономизация обучения.

Вышеназванные условия способствовали расширению «поликультурного и полилингвального образовательного пространства», в рамках которого участники обменивались знаниями; происходило обучение и саморазвитие; обогащение профессионального и научно-исследовательского опыта.

Использование потенциала сетевых сообществ позволило решить ряд важных задач:

- объединить субъектов образовательного процесса для организации профессиональной и академической деятельности;
- организовать интерактивное взаимодействие в рамках изучения дисциплин;

- способствовать освоению информационных технологий;
- обеспечить поддержку педагогических и методических инноваций;
- формировать культуру профессиональной коммуникации.
- провести рефлексивный анализ собственной деятельности.

Участие в сетевых профессиональных и академических сообществах способствовало развитию совместного мышления, толерантности, критичности.

Структура сетевого сообщества, как правило, состоит из: домашней страницы, библиотеки, доски объявлений и форума.

Использование сетевых профессиональных и академических сообществ в образовательном процессе способствовало повышению эффективности профессионально-ориентированной коммуникации, обмена профессиональным опытом и академическими достижениями, формировало культуру профессионального общения и, как следствие, профессионально-ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию студентов бакалавриата.

Также, использовались своего рода «аксессуары», такие как интонация речи участников, невербальные средства общения; значимым являлось использование атрибутов дружеского неформального общения («круглый стол» за чашкой чая и т. д.), которые появлялись в ходе четвертого тура.

Игровые действия заключались в выполнении самих заданий, т. е. в общении как реальном, так и виртуальном.

Распределение игровых ролей происходило следующим образом: студенты 5 курса факультета иностранных языков выступали в роли экспертов (или даже преподавателей) на 1 туре игры, что, несомненно, снимало языковой барьер в общении на неродном языке, а участниками могли быть студенты любого факультета 1–3 курсов. В остальных турах игры в роли собесед-

ника (эксперта и т. д.) мог выступать любой носитель языка, либо англоязычные источники информации и т. д. по желанию и возможности участников.

Важна была роль и самого организатора игры. Как правило, на него возлагались все функции по организации, в помощь можно было сформировать инициативную группу, состоящую из студентов, желательно с факультета иностранных языков. Членами инициативной группы также были преподаватели, как правило, это преподаватели общеуниверситетской кафедры иностранных языков, заинтересованные в улучшении качества учебного процесса.

Арбитрами игры являлись члены оргкомитета, в состав которого входили представители факультета иностранных языков, кафедр иностранных языков и педагогики, научного отдела и отдела по внеучебной работе. Оргкомитет проверял и оценивал выполненные задания, вносил коррективы и комментарии, объявлял результаты.

Игровым результатом можно назвать количество полученных баллов, а образовательным – динамику формирования заявленной компетенции в языковом плане, повышение уровня профессиональной мотивации студентов. Учитывая специфику вуза, факультетов и курсов, участвующих в игре, задания можно несколько варьировать.

Итак, разработанное мероприятие состояло из четырёх туров (2 недели каждый), задание каждого тура разработано с учетом того или иного вида речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо).

После определения основных положений, целей, задач и сроков игры была создана инициативная группа студентов, состоящая из студентов 4 курса факультета иностранных языков, которые помогали курировать весь ход игры, а также оказывали языковую поддержку.

Проделав предварительную работу по организации мероприятия, составлялись списки участников, которые утвердил оргкомитет по итогам тес-

тирования на знание языка. Данный входной тест разработан кафедрой иностранных языков, он включает в себя как грамматическую составляющую, так и лексическую (прил. 6).

Представленное внеучебное мероприятие призвано дополнить процесс формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в учебной деятельности, конструируя иноязычное образовательное пространство и воздействуя на все три его компонента (табл. 3).

Таблица 3

Формирование и развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будущих студентов бакалавриата неязыковых факультетов в образовательном пространстве в рамках **внеучебной** деятельности

№ тура	Задания (максимум 100 баллов)	Виды речевой деятельности	Компоненты профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата	Компоненты образовательного пространства вуза
1. «Дружеская беседа»	Узнать у иностранных товарищей (студентов факультета иностранных языков) про их детство и учебу в школе (всего 40 баллов). 1) в какой школе учился (общеобразовательная, лицей и т.д.) – 2 балла 2) в каком возрасте за-	Аудирование / Говорение	<i>Опыт</i> устного англоязычного общения по темам «Знакомство», «Мое резюме», «Мой рабочий день», «Хобби», «Я – студент» и др. через выраже-	Содержательно-методический / коммуникационно-организационный

	кончил школу – 2 балла 3) сколько лет учился – 2 балла 4) какие предметы изучал – 2 балла 5) какой предмет был любимый – 2 балла 6) кто был любимым учителем – 2 балла 7) описать этого учителя – 4 балла 8) какой был самый запоминающийся момент в школьной жизни – 6 балла 9) какая была внеклассная деятельность, мероприятия, кружки – 8 баллов 10) какая была школа (сколько этажей, какого цвета, где был буфет, спортзал и т.д.) – 10 баллов. Рабочий язык: английский, а также с помощью жестов, картинок и т.д. Форма выполнения: индивидуальная. Время выполнения: 20 минут.		ние собственного отношения («ценности»)	
2. «Поиск информации»	Познакомиться с носителями языка по интернету, в языковых клубах и т.д. (желательно с преподавателями, студентами, аспирантами и т.д.) Предоставить краткую информацию о них (имя, род деятель-	Чтение / Письмо	<i>Опыт</i> письменного англоязычного общения по темам «Знакомство», «Мое резюме», «Мой рабочий день»,	Содержательно-методический / коммуникативно-организационный

	ности, хобби и т.д.) на иностранном языке – всего 10 баллов (1 контакт – 1 балл). Рабочий язык: английский. Форма выполнения: индивидуальная. Время выполнения: 2 недели.		«Хобби», «Я – студент» и др. через выражение собственного отношения («ценности»)	
3. «Переписка»	Найти в Интернете (газетах, журналах и т.д.) данные по не менее 3м зарубежным вузам, а именно тематику актуальных обсуждаемых тем на конференциях, докладов, рефератов, исследований, не менее 10 позиций. Доказать актуальность найденных тем в виде краткого резюме и предоставить ссылки, откуда взята информация (30 баллов: за каждую подходящую тему – 1 балл). Рабочий язык: английский. Форма выполнения: индивидуальная / парная. Время выполнения: 2 недели.	Чтение / Письмо	<i>Опыт</i> поиска информации на английском языке и составления резюме по заданной тематике - системе высшего образования англоязычных стран и пройденным темам «Моя будущая профессия» и «Деловая коммуникация». составлять деловые письма и проч письменные документы с использованием необходимых грамматических и лексических конструкций через выражение собственного отноше-	Содержательно-методический / коммуникационно-организационный

			ния («ценности»).	
4. «Деловая встреча»	Дискуссия с носителем языка по актуальным вопросам образования: задать максимально возможное количество вопросов по заданной теме. Рабочий язык: английский. Форма выполнения: индивидуальная. Время выполнения: 2 недели (подготовка).	Аудирование / Говорение	Умение и опыт ведения дискуссии на английском языке через выражение собственного отношения («ценности»).	Содержательно-методический / коммуникационно-организационный

Участие в подобных мероприятиях можно рассматривать как особую форму обучения, основанную на общении, самообразовании и практике применения знаний в лично значимой ситуации в образовательном пространстве университета, что позволяет преподавателям – в данном случае кафедры иностранных языков – наиболее эффективно формировать исследуемую компетенцию, объединяя учебный и внеучебный виды деятельности.

Следующий этап представлял собой *актуализацию сформированных компонентов исследуемой компетенции* и, параллельно аудиторным занятиям подразумевал непосредственно само проведение игры.

Официальное открытие мероприятия, как правило, назначалось одновременно с первым туром игры, который подразумевал дружескую беседу «иностранных товарищей» и студентов участников. На открытие были приглашены представители оргкомитета, студенты-участники. Аудитории также оформлялись (логотип игры – прил. 2 и т. д.) для своеобразного поддержания атмосферы.

В роли «иностранных товарищей» в нашем случае выступали студенты старших курсов факультета иностранных языков, что существенно облегчало взаимопонимание в общении на иностранном языке между «сторонами» и помогало снять так называемый «языковой барьер», т. к. общение происходило со студентами примерно одного возраста, одного вуза и т. д. Самым важным в этом моменте был тот факт, что «иностранные товарищи» не должны были пользоваться родным (в данном случае русским) языком. Участникам разрешалось использовать язык жестов, картинки, но говорить только на английском языке.

Как показала практика, после двух пилотных вариантов игры, общение в первом туре проходило на весьма дружеской и позитивной ноте, так как для участников, а именно студентов неязыковых факультетов, это – один был из редких случаев общения на иностранном языке непосредственно при личном контакте.

Также, следует отметить помощь ведущих преподавателей. Каждый из преподавателей кафедры иностранных языков, чьи студенты участвовали в игре, мотивировал, консультировал, поддерживал, «болел» за своего участника на протяжении всей игры.

По окончании первого тура игры, обычно подводились итоги, это была беседа-интервью с участниками и «экспертами», обсуждение того, что понравилось или не понравилось, пожелания, комментарии, предложения (это очень важный элемент, данный небольшой этап игры рекомендуется планировать заранее).

В течение недели после первого тура подсчитывались баллы, объявлялась информация: на сайте (на страничке игры), на кафедрах, в деканатах.

Между всеми турами проводились организационные собрания для определения целей и задач последующего тура, а также для помощи при подго-

товке к заданию; оглашались результаты предыдущих этапов игры, обсуждались текущие вопросы.

Во втором и третьем турах участники выполняли задания самостоятельно. Работы сдавались на кафедру педагогики либо выгружали на сайт в обозначенные сроки. На протяжении всего этого времени у участников была возможность обратиться с вопросами к своим ведущим преподавателям по английскому языку, либо к организатору игры, либо обсудить интересные моменты на очередном организационном собрании. Межкультурная коммуникация в данном случае проходила опосредованно, т.е. в виртуальном поликультурном и полилингвальном образовательном пространстве:

- работа в иноязычных социальных сетях (Facebook.com и др.);
- общение на форумах, различных чатах, либо посредством электронной почты на обозначенные темы (sharedtalk.com и др.);
- использование web-платформ для организации профессионально ориентированного образовательного пространства (Moodle и др.).

Примеры выполненных письменных заданий (3 тур игры):

*I spoke with Kalle Arvidsson.
He lives in Sweden in Kalmar.
His age is 18 years.
We corresponded on Skype.*

[03.11.2014 20:36:54] Мария: Hello. I participate in the "Teachers communicate in English." One of the stages of the competition, find people social network and chat with them. Do you agree with me to talk?

[2:01:36] Kalle Arvidsson: Hello

[2:04:32] Kalle Arvidsson: Well, where should we start with?

[2:06:17] Мария: Tell us about yourself. Where to live? How old are you? How do you spend your free time?

[2:10:11] Kalle Arvidsson: Alright. I'm living in Sweden, one of the scandinavian country. The city I'm living in is named Kalmar, a "lagom" sized town with not much to mention about. I'm now 18 years old and is a highschool student. In my free time I usually go to the gym or play video games.

[2:11:08] Мария: And I'm curious to know about your city in which you live

[2:11:50] Kalle Arvidsson: Oh well, what can I say about it?

[2:12:37] Kalle Arvidsson: Well, it's a quiet little town by the sea

[2:13:02] Мария: very cool

[2:13:13] Kalle Arvidsson: Even though it's kind of small, it is still about to provide the most needings

[2:13:51] Kalle Arvidsson: It even got an airport! If any number can describe it, it's 50% urban, 50% nature. Somewhat a balanced mix. Quite a convenient place to live and also pleasant. And what's more...

The summer time is quite nice as it's by the shore, even though it's not the ideal tropical paradise. Still lotsa people mostly from germany will come over during

Рисунок 10. Пример выполненного задания

Kv Qse

culturologist, i learn history and theory of world art culture



1:34

Danil

Its interesting! Tell me about you life in University?



1:42

Kv Qse

well, we spent a lot of time in university. Our study started in 9 am and sometimes ending in 6 pm or 8 pm., often we traveling on Europeans museums and art exhibition with teacher. In University many peoples from other country. am i dont know what i can say

i like to study.



2:04

Danil

Thank, good! Which countries you visited and what do you remember of museums and art exhibitions?

Рисунок 11. Пример выполненного задания

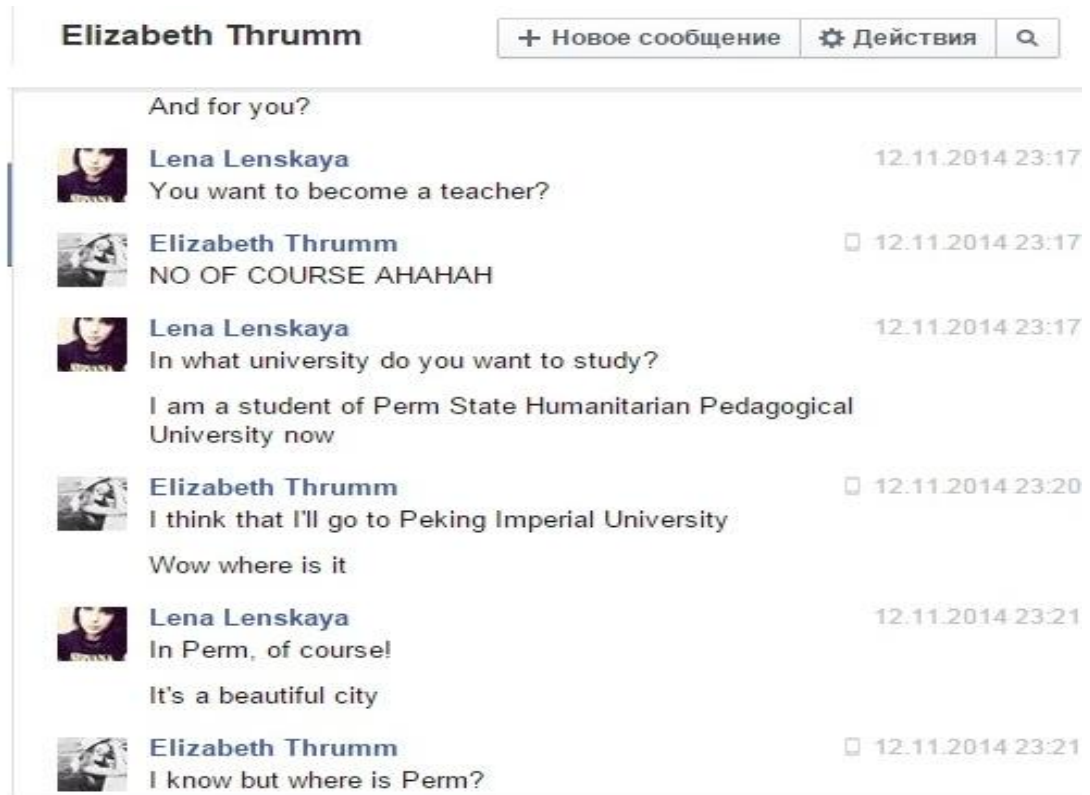


Рисунок 12. Пример выполненного задания

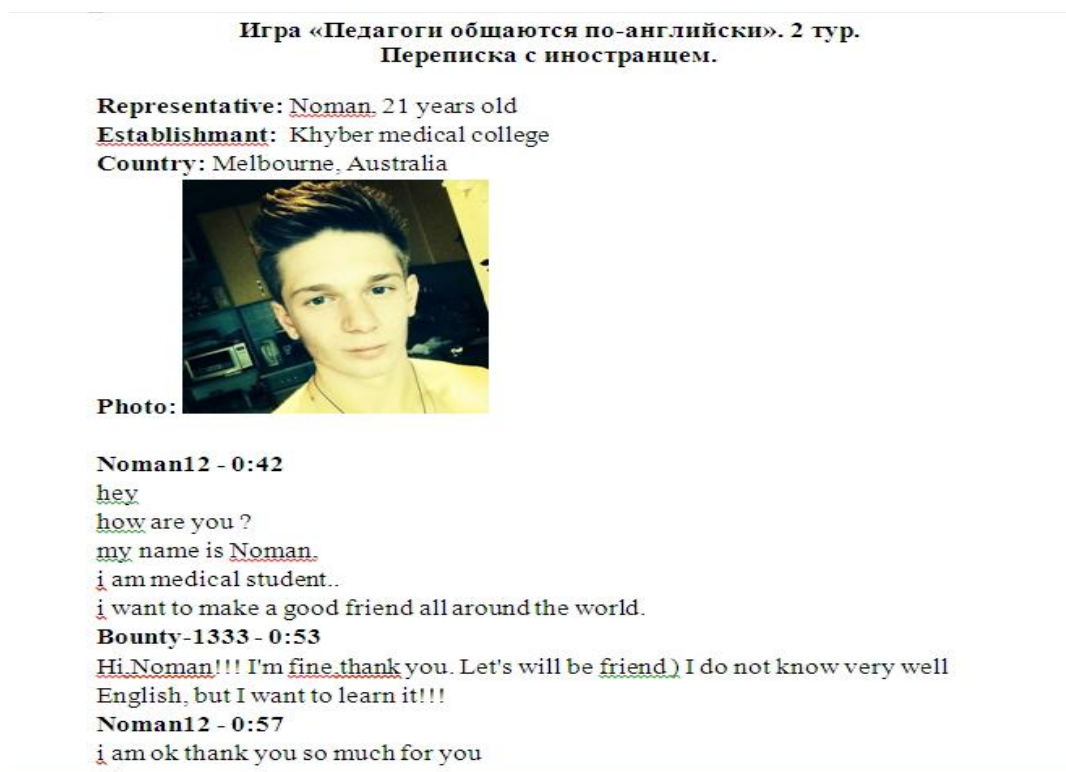


Рисунок 13. Пример выполненного задания

Для наиболее полного освоения лексического минимума использование электронных ресурсов оказалось наиболее практичным, что объясняется интенсивным темпом развития и изменения межкультурной коммуникации сегодня. С одной стороны, виртуально опосредованная межкультурная коммуникация способствовала формированию исследуемой компетенции, с другой стороны, развитие коммуникативной компетенции было бы невозможным вне подобных коммуникативных сфер, возможности которых практически не ограничены. Это, в свою очередь, определило индивидуальный отбор лексического минимума каждым студентом в соответствии с его интересами и способностями. Таким образом, студентам был предоставлен не объём знаний в «готовом» виде, а предложена познавательная стратегия выбора и усвоения необходимого лексического минимума.

Обучение иноязычной лексике возможно при реализации когнитивного подхода, на основе которого, согласно лексической стратегии А.Н. Шамова, существует два аспекта. Один аспект связан с определенной организацией и запоминанием лексического объёма, второй - с его усвоением, отработкой необходимых практических действий. Указанная стратегия может быть направлена на создание целостного образовательного пространства по запоминанию лексического объёма той или иной области опосредованной межкультурной коммуникации. Как утверждает А.Н. Шамов, уровни развития когнитивности соотносятся со всеми компонентами коммуникативной компетенции [151].

Наибольшее внимание следовало уделить подготовке к четвёртому (заключительному) туру игры. Он являлся одним из наиболее сложных этапов и требовал более тщательной подготовки, которая длилась 2 недели. Для общения с носителем языка участники готовились совместно со своими ведущими преподавателями, обсуждали круг интересующих вопросов по заявленной тематике.

В проведении четвёртого тура (прил. 1) участвовали представители оргкомитета, студенты-участники, были приглашены иностранные гости (либо это могут быть студенты, аспиранты или преподаватели своего вуза, либо любого другого учебного заведения или языкового клуба города); в нашем случае это были студенты из Великобритании филологического факультета нашего вуза, которые обучались по международной программе обмена студентов. За «круглым столом» участники имели возможность обсудить спектр интересующих вопросов образования, учебы, студенческой жизни, приводили примеры, сравнивали. Поддержанию дружеской обстановки способствовала организация кофе-паузы и игры на знакомство в самом начале данного тура, помощь присутствующего специалиста-переводчика (как правило, это были старшекурсники с факультета иностранных языков).

На заключительном *оценочно-рефлексивном этапе* подводились итоги, формулировались выводы.

На протяжении всего мероприятия организаторы и оргкомитет игры старались подводить небольшие промежуточные итоги в устной форме, т.е. после очередного этапа беседовали с участниками, вносили необходимые коррективы. Финальный итог был подведен после заключительного четвёртого тура. Участникам было предложено заполнить несколько анкет (до и после игры): анкета по компонентам формируемой компетенции, языковой тест (прил. 5, 6).

Итак, реализация внеучебных мероприятий (на примере проведённой игры) позволила создать в вузе условия для взаимодействия и информационно-личностного взаимообогащения студентов различных факультетов-участников мероприятия, осознать значимость и перспективы взаимодействия кафедр и факультетов (как субъектов образовательного процесса), способствующего расширению образовательного пространства университета в системе непрерывного педагогического образования, а также создать во вне-

учебной деятельности особую атмосферу, необходимую для наиболее успешного формирования компетенций студентов.

Пространственно-семантический компонент образовательного пространства вуза, в данном мероприятии включает непосредственно сами аудитории, где проводились все туры игры и организационные собрания, «круглый стол» за чашкой чая на финальном этапе, специально разработанная эмблема игры и сайт, являющийся важной информационной составляющей.

В коммуникационно-организационном компоненте следует отметить привлечение виртуального поликультурного и полилингвального пространства (Интернет-ресурсы), которое способствовало формированию целостности образовательного пространства: расширило рамки, сделав это пространство фактически безграничным (студенты-участники имели возможность добывать информацию из зарубежных источников, дистанционно общаться по заданной тематике с носителями языка, находящимися в любой точке нашей планеты и т. д.).

Содержательно-методический компонент образовательного пространства отражает, безусловно, разработку и реализацию всего мероприятия «Педагоги общаются по-английски».

Речевая практика предоставила участникам игры возможность приобрести опыт профессионального общения с использованием английского языка, осуществить самоанализ, обеспечила самореализацию, а также способствовала повышению профессиональной мотивации в изучении иностранного языка и в становлении будущего учителя.

Данное мероприятие позволило:

- создать во внеучебной деятельности особую атмосферу, необходимую для наиболее эффективного формирования компетенций студентов;

- создать условия для взаимодействия и информационно-личностного взаимообогащения студентов различных факультетов-участников мероприятия;

- осознать значимость и перспективы взаимодействия кафедр и факультетов (как субъектов образовательного процесса), способствующего расширению образовательного пространства университета в системе непрерывного педагогического образования.

Формой мероприятия выбрана игра, которая по своей природе содержит импровизацию, опору на интуицию, эмоциональность, способствующая наиболее полному раскрытию личности в условиях внеучебной деятельности и преодолению языкового (психологического) барьера.

Данная игра является дидактической, т. е. игра с правилами, специально созданными в целях обучения и воспитания, которая имеет ту же структуру, что и обычная игра, но дидактические задачи здесь не выступают открыто, а реализуются косвенным образом через методические задачи, игровые действия и правила.

Приняли участие все факультеты ПГГПУ, а также объединены усилия двух общеуниверситетских кафедр (кафедры педагогики и кафедры иностранных языков).

Общеуниверситетская игра «Педагоги общаются по-английски» предполагала развитие всех видов речевой деятельности, а также повышение профессиональной мотивации ее участников. Возможность варьирования заданий позволила проводить мероприятие два раза в год (в осеннем и весеннем семестрах), охватывая все факультеты вуза, также привлекая участников из других вузов и даже школ города.

Регулярно появлялась информация на результатах игры на общеуниверситетском сайте и на сайте кафедры педагогики ПГГПУ, а также в соци-

альных сетях на страницах университета, поддерживался контакт студентов с новыми товарищами (табл. 4, рис. 14, 15, 16).

Таблица 4

Результаты и источники для получения данных об эффективности реализации внеучебного мероприятия

Ожидаемые результаты	Показатель эффективности	Источник получения данных
Повышение уровня профессиональной мотивации	Результаты анкетирования и тестирования студентов до и после игры, устная беседа со студентами	Языковой тест (прил. 5), беседа-интервью
Повышение уровня владения иностранным языком, в том числе в сфере профессионального общения	Результаты анкетирования и тестирования студентов до и после игры	Анкета, отражающая все компоненты компетенции (прил.7), беседа-интервью
Развитие и укрепление дружеских отношений между факультетами, группами, сплочение коллектива (игроков в данном случае) и т. д.	Общение студентов в университете, в социальных сетях и т. д.	Социальные сети http://vk.com/pedagog.pspu
Проявление инициативы студентов	Устная беседа с преподавателями, их наблюдения	Беседа-интервью
Появление информации о реализации и результатах проекта в новостях общеуниверситетского сайта, функционирование группы Вконтакте	Статистика по посещению группы, активности участников	Электронные источники: http://vk.com/pedagog.pspu , http://pedagog.pspu.ru/extra/english , http://pspu.ru

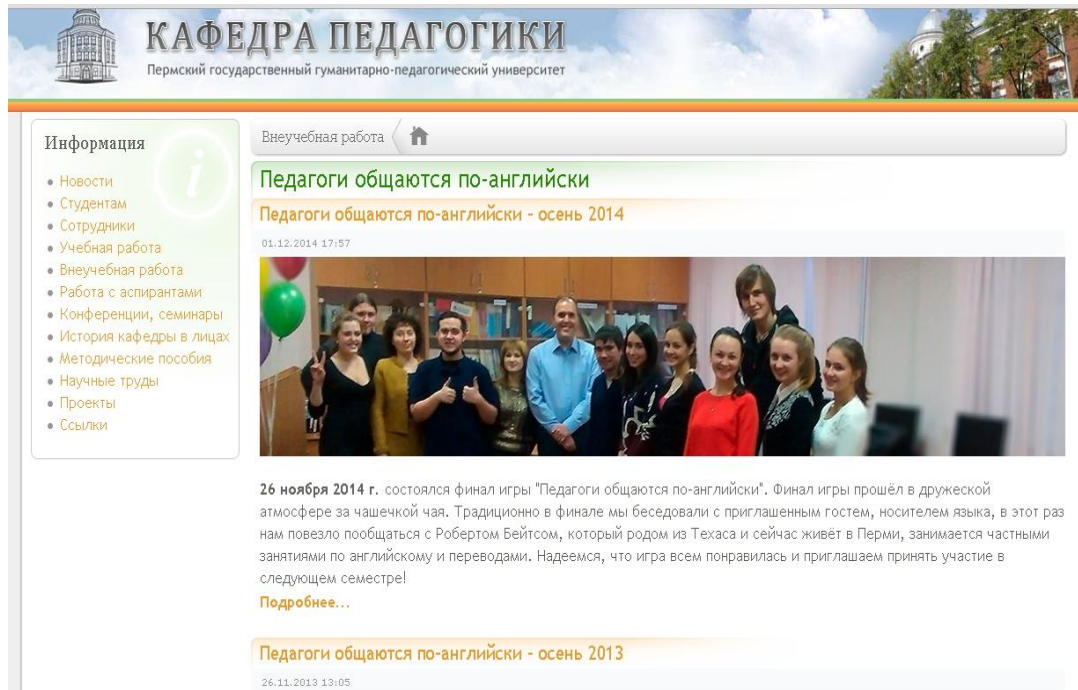


Рисунок 14. Информация о проведении мероприятия на сайте кафедры ПГГПУ

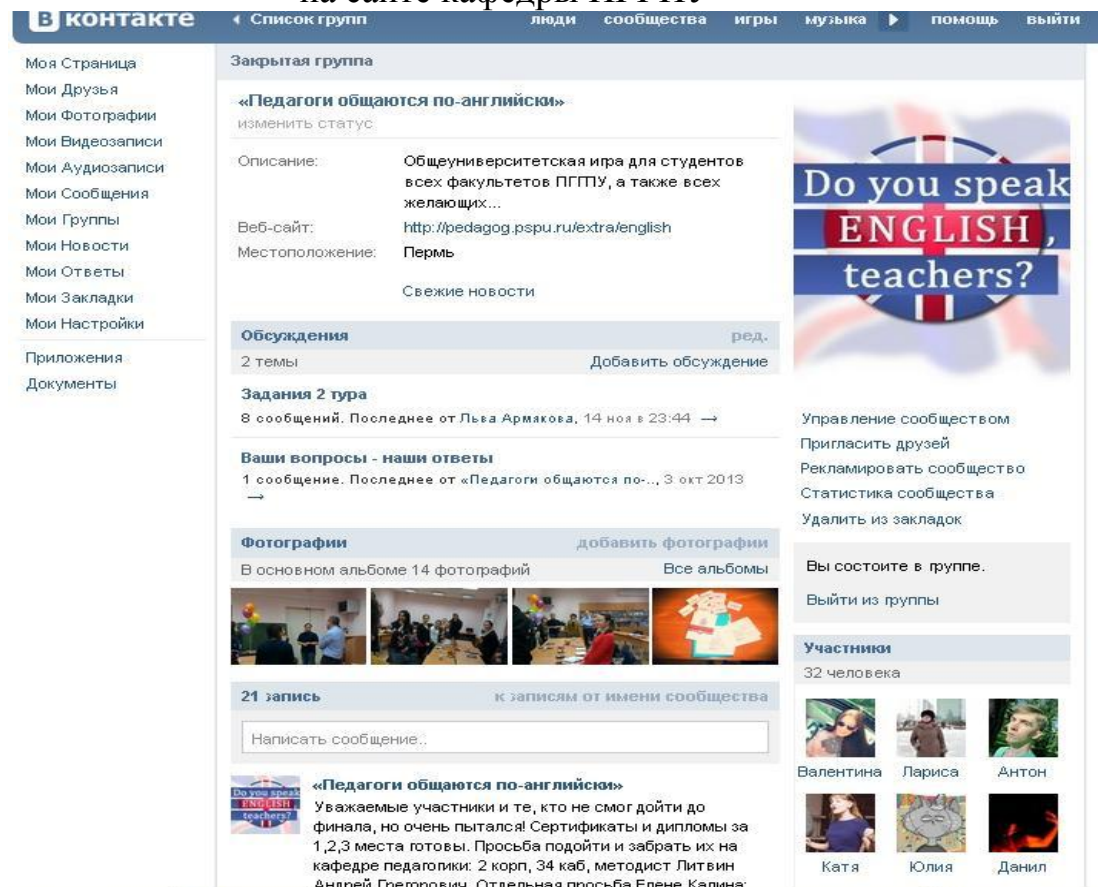


Рисунок 15. Страница игры в социальной сети Вконтакте

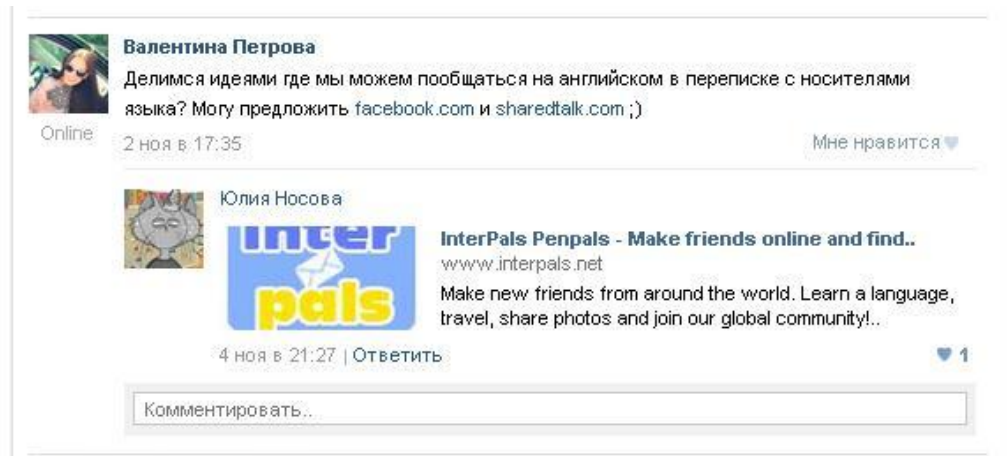


Рисунок 16. Обсуждение на странице игры
в социальной сети Вконтакте

Активное сотрудничество кафедры педагогики, кафедры иностранных языков, заместителей деканов по внеучебной работе неязыковых факультетов, отдела внеучебной работы, факультета иностранных языков ПГГПУ сделало возможным проведение данного мероприятия на высоком уровне и заслужило успех среди студентов университета и, как следствие, обеспечило формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в сконструированном «организованном» образовательном пространстве.

В целом, организация целостного пространства как средства формирования исследуемой компетенции представляла собой длительный процесс, включающий несколько шагов в течение всего учебного семестра: разработка Положения об игре; выбор (назначение) организатора игры; создание инициативной группы студентов и преподавателей; собрание представителей по воспитательной работе всех факультетов вуза, членов оргкомитета с целью презентации мероприятия; подготовка (аудиторные занятия) и отбор участников игры, предварительное тестирование на определение уровня английского языка, проведение общеуниверситетской игры «Педагоги общаются

по-английски» «Do you speak English, teachers?»); подведение итогов игры, осмысление результатов, интервью с участниками, преподавателями.

Первый этап организации исследуемого пространства позволил актуализировать такие компоненты компетенции как «знания» и «навыки, умения», на втором этапе особое значение приобрели компоненты «ценности» и «опыт», что в конечном итоге сформировало целостность компетенции.

Таким образом, одним из условий формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых факультетов явилось конструирование целостного образовательного пространства вуза, где учебная деятельность находит своё продолжение во внеучебной, а внеучебная, в свою очередь, является необходимым дополнением учебной, в результате чего обеспечивается более успешное формирование исследуемой компетенции.

2.3 Контрольный этап исследования: результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности предложенной методики в условиях образовательного пространства

Результаты целенаправленного конструирования целостного образовательного пространства в ПГГПУ, в частности с акцентом на внеучебную составляющую, в течение 2011/2012 и 2012/2013 учебных годов позволили утверждать, что профессионально-ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, для которой созданы условия, как в учебной, так и во внеучебной деятельности, формируется наиболее успешно.

Данный вывод подкрепляется полученными результатами исследования: беседой-интервью со студентами экспериментальной группы, языковым тестом до и после эксперимента, экспертной оценкой и результатами само-

оценки студентов, как участвовавших в игре, так и ограничившихся учебной деятельностью (по 72 человека в каждой группе соответственно).

Студенты участвовали в беседе-интервью по окончании эксперимента, выполняли языковой тест в начале и в конце учебного семестра (до и после эксперимента); заполняли карту самооценки, позволяющую оценить сформированность компетенции в целом, а также её компонентов («знания», «умения», «ценности», «опыт»).

Итак, с целью анализа проведенного мероприятия в форме дидактической игры и выявления критериев успешности либо неудачи прохождения всех этапов эксперимента (выполнения заданий на всех турах игры) в целом было проведено интервью со студентами экспериментальной группы, включавшее вопросы:

- Какой тур игры был самым сложным для вас и почему?
- Какие положительные моменты после участия в мероприятии вы можете отметить у себя?
- Что было самым интересным для вас в этом мероприятии?
- Удалось ли справиться с языковым барьером, каким образом?

Ответы студентов позволили сделать выводы организаторам мероприятия, при необходимости после каждого интервью вносить коррективы в проведение игры.

В первом туре «Дружеская беседа»:

- не хватало языковых средств;
- были сложности в спонтанной речи;
- несмотря на некоторое смущение и нерешительность в самом начале тура, беседа прошла в комфортной атмосфере, что позволило снять языковой барьер;

- самосознание каждого о том, насколько он владеет или не владеет иностранным языком, какие есть недочеты и ошибки;
- иногда не хватало необходимой лексики, приходилось переходить на жесты и картинки, но было очень приятно, что собеседники всячески способствовали общению.

В целом, только положительные отзывы.

По второму туру «Поиск информации» мнения студентов по выполнению данного вида заданий разделились: для кого-то задание было лёгким (нашел по 10-15 носителей языка для общения и готов был найти еще), для кого-то – наоборот (не нашел ни одного, но очень старался, ходил в языковые клубы, спрашивал у знакомых, преподавателей).

Третий тур «Переписка»:

В целом, переписка с носителями языка удалась всем, также внимание членов жюри привлекало иногда творческое выполнение этого задания – с фотографиями, оформлением, ссылками из интернета и т. д. Оценивалась каждая взятая отдельно единица информации, которую участник смог узнать у иностранного товарища. За грамматические ошибки баллы не снимались, если они не препятствовали пониманию текста. Среди проблемных моментов этого тура участники называли лишь нехватку времени, т. к. часовые пояса с участниками переписки не всегда совпадали, учеба отнимала достаточно времени и т. д. Из положительных сторон оказалось повышение личностной мотивации в письменном общении, закрепление грамматических структур языка на практике.

Четвертый тур «Деловая встреча»:

Этот тур показался участникам самым интересным, многие студенты-участники не имели опыта общения на иностранном языке ранее, поэтому этот тур всегда проходил ярко и интересно и, благодаря старту в самом нача-

ле игры, в общении с носителями языка многим удалось преодолеть свой языковой барьер, повысилась мотивация и самооценка, чему способствовала также и неформальная обстановка общения.

Языковой тест показал улучшение результатов студентов-участников игры (экспериментальная группа) по сравнению с теми, кто не участвовал (контрольная группа) в этом мероприятии (рис. 17,18,19).

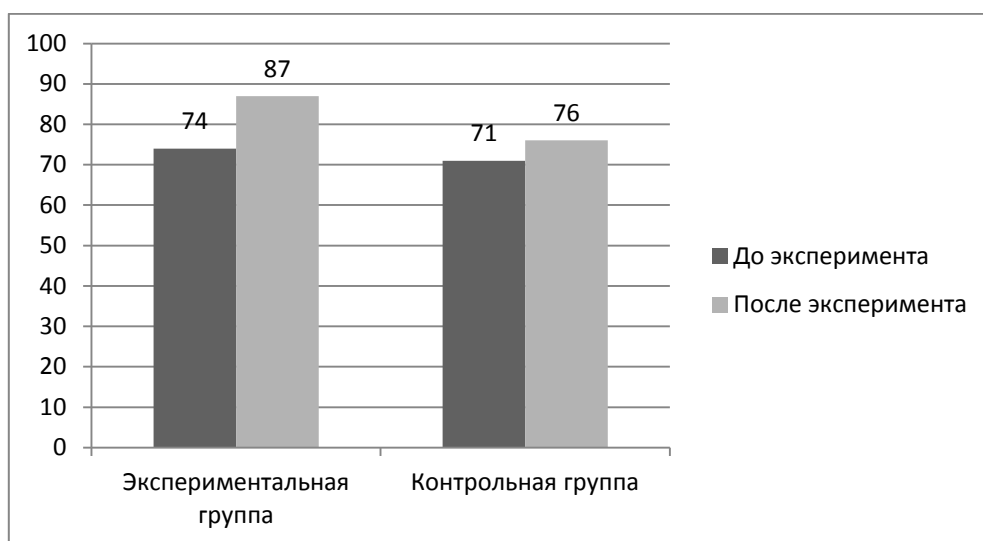


Рисунок 17. Результаты языкового теста (2011 г, 46 человек)

Согласно полученным данным, результаты выполнения языкового теста в экспериментальной группе (2011 год) улучшились на 13 % (с 74 % в начале эксперимента до 87 % после эксперимента), контрольной группы всего на 5 % (с 71 % до 76 % соответственно).

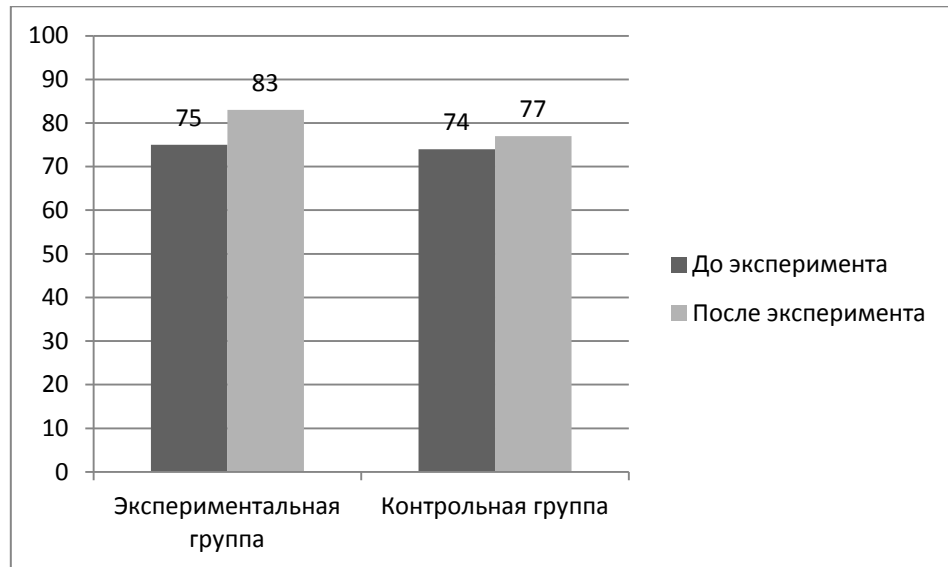


Рисунок 18. Результаты языкового теста (2012 г, 48 человек)

Результаты в экспериментальной группе (2012 год) также указывают на положительную динамику, а именно улучшение показателей на 8 % (с 75 % в начале эксперимента до 83 % после эксперимента), изменения в контрольной группе незначительные: улучшение на 3 % (с 74 % до 77 % соответственно).

Изменение результатов в экспериментальной группе (2013 год) наблюдается в положительную сторону на 11 % (с 79 % в начале эксперимента до 90 % после эксперимента), в контрольной группе на 6 % (с 75 % до 81 % соответственно).

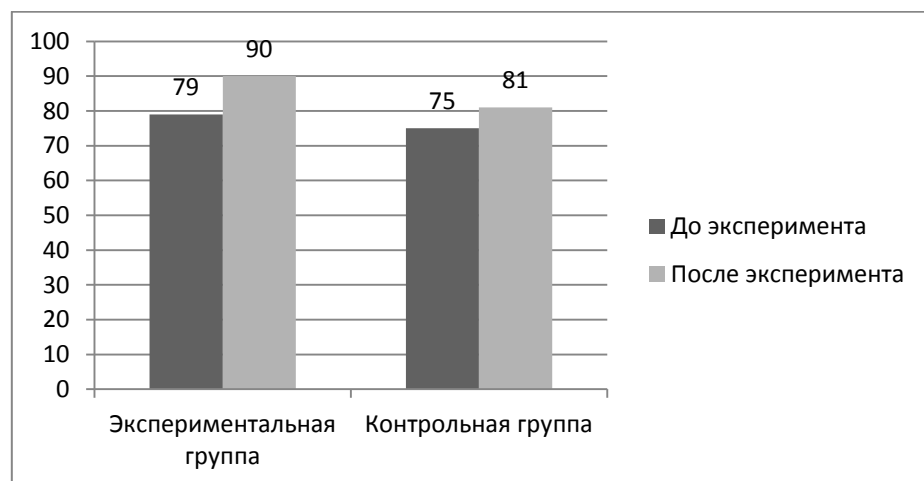


Рисунок 19. Результаты языкового теста (2013 г., 50 чел.)

Далее для того чтобы выявить динамику формирования исследуемой компетенции в целом, студентам была предложена карта оценки, отражающая её компоненты. Студенты оценивали себя в баллах от 0 до 3 (прил. 13) в соответствии со следующими утверждениями (в скобках отмечен оцениваемый компонент компетенции):

- знаю традиции и нормы поведения, необходимую терминологию изучаемого языка и т. д. («знания»);
- использую компенсаторные приемы в речи, умею работать с источниками информации на изучаемом языке и т. д. («умения»);
- имею опыт общения с носителем языка, обсуждал профессиональные темы с носителями изучаемого языка («опыт»);
- мне нравится общаться на изучаемом языке, он легко мне даётся, для меня важно получать профессионально значимую информацию на иностранном языке («ценности»);
- меня сразу понимает собеседник (компетенция в целом).

Подобным образом по компонентам формируемой компетенции характеризовали каждого студента и эксперты (студент-эксперт факультета иностранных языков, выполнявший на одном из этапов игры роль носителя языка, а также преподаватель кафедры иностранных языков, студент которого участвовал в игре):

- знает традиции, нормы поведения и этикета носителей изучаемого языка, знает необходимую терминологию на иностранном языке по изучаемому профилю («знания»);
- использует компенсаторные приёмы (языковая догадка, невербальные средства, переспрос и т. д.), правильно отбирает языковые средства, умеет управлять общением в профессиональной сфере («умения»);
- чувствуется опыт общения на иностранном языке с носителем языка («опыт»);

- продемонстрировал интерес к личности собеседника, продемонстрировал интерес к информации собеседника («ценности»);
- быстро воспринимает подсказку, настраивается на стиль и логику партнёра по общению (компетенция в целом).

Иногда сам студент завышал либо занижал свою самооценку, студент-эксперт также не всегда был объективен в оценке по той или иной причине, некоторые преподаватели были субъективны по отношению к своему студенту. В совокупности удалось получить более объективные результаты на каждого студента, сложив его самооценку, оценку студента-эксперта и оценку ведущего преподавателя.

Результаты количественных данных были обработаны с помощью метода статистического анализа «Т-критерий Стьюдента» (табл. 5, 6).

Таблица 5

Динамика уровня сформированности компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов, участвовавших во внеучебном мероприятии

Компоненты компетенции	До игры	После игры	T-value	P (уровень значимости)
Знания	1,411	1,906	-5,018	0,000
Навыки, умения	1,587	2,347	-10, 589	0,000
Опыт	1,024	2,484	-9,622	0,000
Ценности	2,311	2,697	-5,587	0,000
Средний балл	1,583	2,358	-10, 863	0,000

Под уровнем значимости подразумевается наличие либо отсутствие достоверных различий между показателями; различие считается значимым,

если показатель p менее 0,05 (значимые различия в таблице выделены жирным шрифтом).

Таблица 6

Динамика уровня сформированности компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов, **не** участвовавших во внеучебном мероприятии

Компоненты компетенции	До игры	После игры	T-value	P (уровень значимости)
Знания	1,395	1,950	-6,174	0,000
Навыки, умения	1,579	2,008	-4,727	0,000
Опыт	1,193	1,322	-0,704	0,482
Ценности	2,337	2,366	-0,357	0,721
Средний балл	1,626	1,911	-3,299	0,001

Как показал проведенный анализ полученных данных (табл. 5, 6), средний балл, отражающий уровень формируемой компетенции, несколько выше у студентов, задействованных во внеучебном мероприятии помимо основной учебной деятельности, по сравнению со студентами, ограничившимися рамками только аудиторных занятий.

У студентов, воспользовавшихся возможностями внеучебной составляющей образовательного пространства, произошли значимые изменения в компонентах «опыт» и «ценности» в структуре формируемой компетенции, что привело, в целом, к лучшим результатам (табл. 5).

Также следует отметить, что факультеты-участники «гуманитарного» направления обучения имели более высокие результаты по всем показателям:

уровень активности в участии и выполнении задания, количество баллов по языковому тесту и по всем турам игры.

Уровни сформированности обозначенной компетенции определялись согласно Паспорту, разработанному коллегами на кафедре иностранного языка ПГГПУ.

Используя метод монографических характеристик, зафиксированы изменения, происходящие у студентов-участников на протяжении игры при погружении в иноязычное образовательное пространство вуза.

Исследование показало, что, исходя из компонентного состава исследуемых компетенций, представляется возможным условно выделить четыре группы студентов (участников игры), имеющих «разный профиль сформированности» компетенции:

- группа 1: сформированы знания-умения-опыт, недостаточно сформирована мотивация либо в целом компетенция сформирована на достаточном уровне (рис. 20, 21);
- группа 2: сформированы знания-умения-мотивация, недостаточно сформирован опыт либо мотивация (рис. 22, 23);
- группа 3: сформирована мотивация, недостаточно сформированы знания-умения-опыт (рис.24);
- группа 4: недостаточно сформированы знания-умения-опыт-мотивация (рис.25).

Количество студентов, которых можно было отнести к той или иной группе, было одинаковым на начальном этапе каждой игры. Формирование компетенции у студентов, объединенных в обозначенные группы, проходило по-разному. На завершающем этапе игры «уровень сформированности компонентов» компетенции становился более гармоничным.

К группе 1 (рис. 20, 21) отнесены 19 участников.

знания	умения
опыт	ценности

Рисунок 20. Уровень компетенции «обученный, недостаточно мотивированный»

знания	умения
опыт	ценности

Рисунок 21. Уровень компетенции «гармоничный»

Одним из ярких представителей обозначенной группы является Майя Д. Окончив школу на положительные оценки, она без труда поступила в вуз. Возможность путешествовать по разным странам была всегда, соответственно, общения, в том числе на иностранном языке, было достаточно и на занятиях по иностранному языку в университете часто было просто скучно, т.к. уровень владения иностранным языком был у неё несколько выше, чем в среднем по группе. Преподаватель, в свою очередь, не всегда мог уделять ей достаточного внимания, сосредотачиваясь скорее на отстающих студентах, поэтому рекомендовал её к участию в игре. Интерес у неё появился после общения на иностранном языке, когда она увидела в стенах своего вуза студентов с примерно таким же уровнем знаний.

В целом, таких студентов, участвующих в нашем мероприятии, было достаточное количество. Студенты, получающие хорошие оценки, не всегда хотели применять свои знания на практике, не понимая, зачем им это нужно. После участия в игре у них появилось желание общаться на иностранном языке, знакомиться с иностранными студентами, узнавать что-то новое об учебе и жизни в странах изучаемого языка, пользоваться иностранной лите-

ратурой для своей учебы, расширять свой кругозор, пользуясь знаниями и умениями работы с зарубежными сайтами.

К группе 2 отнесены 36 участников (рис. 22, 23).

знания	умения
опыт	ценности

знания	умения
опыт	ценности

Рисунок 22. Уровень компетенции «обученный, без опыта»

Рисунок 23. Уровень компетенции «достаточно обученный»

Эта группа студентов составляла подавляющее большинство участников, её типичным представителем является Александр Г.

С самого начала обучения в вузе он показывал неплохие результаты по иностранному языку, его оценки всегда были выше среднего. Принять участие в игре он решил самостоятельно, сначала из любопытства; до конца игры работал с увлечением, оказался способен без труда изъясняться на иностранном языке и, что немаловажно, быть понимаемым собеседником.

Сегодня, несмотря на развитие интернет-ресурсов, доступа в социальные сети и к электронным помощникам для общения на иностранном языке, пообщаться в реальной жизни с носителем языка, применить свои знания иностранного на практике удастся немногим. После участия в игре мотивация к общению на иностранном языке выросла ещё больше, также появился и опыт: после завершения эксперимента студенты продолжают активно общаться и между собой, и с приглашенными носителями языка, а также с теми, с кем им удалось познакомиться в ходе выполнения заданий во всех турах игры.

В группу 3 объединены 17 участников игры (рис. 24).

знания	умения
опыт	ценности

Рисунок 24. Уровень компетенции «желающий»

Ярким представителем этой группы можно считать очень старательную студентку Надежду П. Изначально, возможно со школьной скамьи, у Надежды не очень хорошо складывались дела с изучением иностранного языка, хоть и была «твердая тройка» по этому предмету. Однако, интерес к нему продолжал сохраняться и даже усиливаться после поступления в вуз в силу понимая, что сегодня на рынке труда более конкурентоспособным является тот специалист, который владеет одним иностранным языком и более. Опыта общения на иностранном, тем более в сфере профессионального общения, соответственно, также не было, скорее даже из-за боязни начать коммуникацию, сказывалась неуверенность в себе и своих знаниях, из-за так называемого «языкового барьера». Эта студентка на фоне всех участников выделялась особенно: не имея достаточного уровня знаний иностранного языка, она всячески старалась поучаствовать, выполняя задания игры с помощью жестов-картинок (1 тур), онлайн-переводчиков, с помощью друзей, консультаций ведущих преподавателей иностранного языка и т. д. Даже простыми фразами ей удавалось выстроить общение и продолжать участвовать далее. По окончании игры у неё (равно как и у всей этой группы студентов) наблюдалось значительное улучшение знаний и умений в изучаемом предмете, а именно «английский язык профессионального общения»: пополнился запас лексики по данной теме, улучшилась грамматическая составляющая.

Группа 4 отличается нестабильным составом, недостаточно данных для уточнения количества студентов (рис. 25) , поскольку студенты, только подав заявку на игру, отказывались от участия.

знания	умения
опыт	ценности

Рисунок 25. Уровень компетенции «много пробелов»

В данной группе, где компетенция в целом оказалась недостаточно сформирована, не представляется возможным выявить конкретных представителей. Можно, тем не менее, констатировать, что мотивация к учению (в данном случае – к изучению английского языка) не является ценностью; уровень знаний и умений, а также наличие либо отсутствие опыта общения на иностранном языке точно не известны. Вероятно, недостаточный уровень сформированности компетенции приводит студентов к необходимости сосредоточиться на ресурсах учебной составляющей образовательного пространства вуза и не позволяет воспользоваться возможностями внеучебной составляющей, избыточными для них.

Анализ особенностей использования возможностей внеучебной составляющей образовательного пространства вуза студентами, обладающих «разным профилем» сформированности компонентов компетенции обозначили возможность выделения двух обобщённых образовательных маршрутов у студентов-участников внеучебного мероприятия (рис.26) и студентов, ограничившихся аудиторными занятиями (рис. 27), что оказалось подтверждено полученными статистическими данными:



Рисунок 26. Обобщённый образовательный маршрут: формирование компетенции в целостном образовательном пространстве (учебная и внеучебная составляющие используются во взаимосвязи)



Рисунок 27. Обобщённый образовательный маршрут: формирование компетенции в процессе учебной деятельности

Первый обобщённый образовательный маршрут (рис. 26) характеризуется взаимодополнением учебной и внеучебной деятельности вуза с целью более успешного формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов; о результативности свидетельствуют статистические данные по экспериментальной группе (табл. 5). Второй маршрут (рис. 27) предполагает формирование данной компетенции посредством учебной деятельности; динамика также очевидна, но поскольку учебная деятельность не подкрепляется возможностями внеучебной составляющей пространства (т. е. отсутствует единство учебной и внеучебной составляющих), это ведёт к недостаточному

уровню сформированности компонентов компетенции, что наглядно прослеживается в результатах контрольной группы (табл. 6).

Активное использование студентом возможностей внеучебной деятельности одновременно усиливает их внимание и к учебной составляющей, это обеспечивает целостность образовательного пространства вуза, что, в свою очередь, способствует наиболее успешному формированию компетенций, а именно – усиливается влияние на необходимые (менее сформированные) компоненты формируемой компетенции.

Студенту сегодня предоставляется ситуация выбора: возможностей, способов и форм овладения знаниями в соответствии с его потребностями и интересами. Выстраивается новая модель путей достижения результата, самовыражения личности, когда выбор реализации образовательного маршрута зависит от индивидуальных особенностей конкретного студента.

Итак, по результатам исследования можно сделать вывод, что, компетенция, несомненно, формируется в учебном процессе, а именно в рамках аудиторных занятий, но, помимо этого, подкрепление данной компетенции во внеучебной деятельности дает лучший результат; студент оказывается в других условиях, в которых возникает потребность в реальном общении на иностранном языке, которые способствуют большему вниманию к изучению предмета.

В процессе внеучебной деятельности создается возможность для реализации разнообразных проектов, обеспечивается вариативность содержания образования, гарантируется добровольность выбора и право студента участвовать в значимых для него мероприятиях как необходимые условия личного и профессионального становления студента.

Внеучебная составляющая образовательного пространства вуза способна дополнить все его компоненты и позволяет:

- создать атмосферу творчества, игрового азарта, непринужденности, необходимую для эффективного формирования компетенций будущего педагога (коммуникационно-организационный компонент);

- создать условия для взаимодействия и информационно-личностного взаимообогащения студентов различных факультетов-участников мероприятия, настроить на возможность и необходимость самоопределения, самообразования, работы с различными источниками информации (содержательно-методический компонент);

- осознать значимость, ценностные основания, перспективы взаимодействия кафедр и факультетов (как субъектов образовательного процесса), установить новые связи, сформировать новые традиции, что способствует расширению образовательного пространства университета в системе непрерывного педагогического образования (пространственно-семантический компонент).

Именно при актуализации всех трех структурных компонентов образовательного пространства и при условии его целостности возможно наиболее успешное формирование исследуемой компетенций.

Таким образом, становится возможным утверждать, что наилучшему формированию профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов способствует не только аудиторная работа, но и внеаудиторная (внеучебная) как неотъемлемые составляющие целостного образовательного пространства вуза. Внеучебные мероприятия создают в вузе особую атмосферу общения, в которую погружаются все факультеты, что объединяет всех общей идеей актуального сегодня общения на иностранном языке, расширяют рамки образовательного пространства вуза, задействовав современные средства коммуникации такие как интернет, социальные сети, программы Скайп и т. д.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Успешное формирование исследуемой профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов вуза обусловлено насыщением образовательного пространства вуза значимыми элементами, которые должны реализовываться во внеучебной деятельности, так как именно она, как одна из составляющих целостного образовательного пространства, является более благоприятной, эмоционально-привлекательной комфортной для студента.

2. Процесс формирования исследуемой компетенции в целостном образовательном пространстве включает: определение цели (формирование компетенции), разработку и внедрение инструментария для диагностики и выявление уровня сформированности компетенции у студентов; содержательное обогащение компонентов образовательного пространства (его внеучебной составляющей); анализ полученных данных.

3. Механизм влияния целостного образовательного пространства заключается в том, что такие компоненты компетенции как «знания» и «умения» в большей мере развиваются в учебной деятельности, а положительная динамика компонентов компетенции «опыт» и «ценностное отношение» в большей мере зависит от внеучебной составляющей образовательного пространства вуза, что подтверждено данными опытно-экспериментальной проверки.

4. Обобщенные образовательные маршруты студентов в процессе формирования данной компетенции при освоении образовательного пространства вуза зависят от уровня сформированности компонентов «знания» и «умения», в случае достаточного уровня сформированности которых на первый план выходят возможности внеучебной составляющей пространства, позволяющей успешно формировать компоненты «опыт» и «ценностное отношение» в структуре компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В контексте модернизации современной образовательной системы России, интеграции образовательных стандартов в общеевропейские, категория образовательного пространства привлекает всё больше внимания теоретиков и практиков. Сегодня интерес исследователей вызывает не только образовательное пространство и производные от него, но и вопросы конструирования и построения качественно новой модели взаимодействия субъектов в этом пространстве. Разработка и реализация новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования ставит вопросы формирования необходимых компетенций при конструировании образовательного пространства.

Проведённое диссертационное исследование направлено на разработку и экспериментальную апробацию методики формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в условиях образовательного пространства вуза, которое, при условии его целостности, конструировании и корректировании внеучебной составляющей образовательного пространства становится средством формирования исследуемой компетенции.

Согласно поставленной цели исследования решен ряд задач:

1. В результате исследования уточнены характеристика и структурный состав профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в соответствии с направлением образования (педагогическое образование). В структурный состав данной компетенции входит комплекс иноязычных знаний и коммуникативных умений, опыт в области иноязычной коммуникации, основанный на прочных навыках, ценностное отношение к иноязычной коммуникации как средству самообразования и саморазвития в профессиональной сфере.

2. В соответствии с обоснованной структурой указанной компетенции определены показатели для оценки сформированности всех ее компонентов, включающие иноязычные знания и коммуникативные умения; способность применить их в ситуациях практической профессионально-значимой коммуникации, определяющую формирование опыта данной коммуникации; проявление ценностного отношения к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и ее приобретению в процессе обучения, которое находит отражение в мотивации обучающихся. Доказано, что имеет место неравномерный, уровневый характер формирования и развития компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку в образовательном пространстве вуза при условии его целостности.

3. Построена модель целостного образовательного пространства вуза, объединяющая учебную и внеаудиторную иноязычную коммуникативную деятельность студентов в целостный образовательный комплекс, включающая пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты, реализация которых явилась условием успешного формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых педагогических направлений.

4. Разработана методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата при пространственной организации обучения иностранному языку, базирующаяся на принципах междисциплинарной интеграции, единства развития и саморазвития обучающихся, обратной связи в образовательном пространстве вуза. Ведущей характеристикой предложенной методики обучения является ее деятельностно-практическая направленность, а эффективность определяется внесением профессионального контекста в содержание

обучения, интеграцией развивающих технологий обучения, в совокупности обеспечивающих комплексное формирование всех компонентов профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, способствующих повышению активности и самостоятельности обучающихся.

5. Разработаны методические материалы по конструированию целостного образовательного пространства вуза, как условия успешного формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата, включающие рекомендации к отбору иноязычного содержания обучения, упражнения, направленные на развитие способности к письменной и устной иноязычной коммуникации в профессиональной сфере.

6. В процессе экспериментальной апробации методики формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза доказано, что взаимосвязь содержания обучения при регламентированной / учебной и внеаудиторной работе студентов бакалавриата способствует приобретению опыта иноязычной коммуникации в профессиональной сфере, выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

7. Выявлена положительная динамика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в целом и всех ее компонентов в условиях целостного образовательного пространства вуза. Данный вывод подтверждается фактическими данными, полученными после формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

Проведенная экспериментальная работа позволила сделать следующие выводы, подтверждающие гипотезу исследования:

– образовательное пространство постоянно и непрерывно влияет на личность студента и на становление его как компетентного в своей сфере бу-

дущего выпускника; для наиболее успешного формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых факультетов необходимо конструировать в вузе целостное образовательное пространство, рационально сочетая учебную и внеучебную составляющие;

– компоненты исследуемой компетенции у студентов в образовательном пространстве вуза формируются неоднородно: на усвоение «знаний» и «умений, навыков» оказывает влияние в основном учебная деятельность, формированию «опыта» и «ценностей» способствует внеучебная деятельность вуза;

Таким образом, анализ результатов проведённого исследования показал, что насыщение образовательного пространства вуза возможностями для наиболее успешного формирования данной компетенции и повышения мотивации к обучению способствует многократным переходам от теории к практике и обратно, что в итоге, позволяет значительно повысить уровень сформированности компетенций у студентов.

Констатирующий и формирующий этапы исследования подтвердили, что образовательное пространство вуза (с учётом активности студента при освоении предоставляемых возможностей, что в совокупности и определяет категорию образовательного пространства) влияет на процесс и уровень сформированности исследуемой компетенции у студентов, что находит своё отражение в полученных статистических данных на примере двух вузов. При этом целостность образовательного пространства вуза рассматривается как взаимосвязь, взаимозависимость и взаимодополняемость его составляющих: учебной и внеучебной деятельности. Вместе с тем, специфика образовательного пространства заключается в том, что все элементы этого пространства должны быть направлены не только на подготовку компетентного в своей

области выпускника, но и воспитание личности, что достигается неразрывной связью учебной и внеучебной деятельности.

Разработанные методические рекомендации по конструированию целостного образовательного пространства вуза как методического средства формирования исследуемой компетенции у студентов, где активная роль отводится внеучебной составляющей, позволят обеспечить преподавателей университетов, а также учителей школ и всех заинтересованных лиц инструментами для достижения положительных результатов при реализации компетентностного подхода.

В перспективе исследование может быть направлено на разработку универсальной методической концепции обучения иностранному языку в образовательном пространстве вуза; научной разработке методической системы управления самостоятельной деятельностью обучающихся в образовательном пространстве на разных уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абросимов, В.Н. Конструирование образовательной среды формирования экономической культуры школьников [Текст] / В.Н. Абросимов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Красноярский гос. пед. ун-т. – Красноярск: 2000. – 18 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности: Психология формирования и развития личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Педагогика, 1981. – С. 124–147.
3. Айнштейн, В.Г. Преподаватель и студент: практика общения [Текст] / В.Г. Айнштейн // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 51–57.
4. Алмазова, Н.И. Учебно-познавательная компетенция как методологическая основа продуктивной иноязычной учебно-познавательной деятельности [Текст] / Н.И. Алмазова, А.В. Рубцова // Научно-технические ведомости. – СПб, 2010. – Вып. 2. – С. 117-121.
5. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 494 с.
6. Андреев, Э.П. Пространство микромира [Текст] / Э.П. Андреев. – М.: Наука, 2009. – 115 с.
7. Ариян, М.А. Пути совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка [Текст] / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе: Научно-методический журнал. – 2003. - № 1. – С. 86-89.
8. Асадуллин, Р.М. Формирование и развитие педагогической деятельности студентов: системный подход [Текст] / Р.М. Асадуллин. – Уфа: БГПИ, 1999. – 145 с.

9. Асадуллин, Р.М. Компетентностный подход к формированию педагогической деятельности будущего учителя в образовательном процессе вуза [Текст] / Р.М. Асадуллин // Вестник БГПУ. – 2004. – № 2 (5). – С. 11-18.

10. Базовая культура личности: сб. науч. тр. [Текст] / Под ред. О.С. Газмана. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 145 с.

11. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособ. [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Иссл. центр проблем качества подг-ки спец-в, 2005. – 114 с.

12. Байденко В.И., Джерри В.З. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования [Текст] / В.И. Байденко, В.З. Джерри. - М.: 2003. – 79с.

13. Белова, Т.И. Построение дидактического пространства в условиях образовательной ситуации: на материале дошкольного образования. [Текст] / Т.И.Белова: дис... канд. пед. наук / 13.00.01 – Ижевск, 1999. – 210с.

14. Безукладников, К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография [Текст] / К.Э.Безукладников. – Пермь: Перм.гос.пед.ун-т. – 2011. – 207с.

15. Безукладников, К.Э. Основы формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка в начальной школе [Текст] / К.Э. Безукладников, Н.Я. Карпушин, Е.Е. Карпушина // Проблемы романо-германской филологии, философии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. / Науч. ред. Т.Н. Романова. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009. – С. 71-89.

16. Безукладников, К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика [Текст]

/ К.Э. Безукладников: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2009. – 39 с.

17. Безукладников, К.Э. Лингводидактические компетенции: методика формирования: моногр. [Текст] / К.Э. Безукладников. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. – 204 с.

18. Безукладников, К.Э. Современные образовательные технологии для будущего учителя [Текст] / К.Э. Безукладников, А.К. Колесников, А.И. Санникова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 1. – С. 34-38.

19. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. [Текст] / В.П.Беспалько. – М.: Просвещение, 1989. – 190с.

20. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Ю. Методика многостороннего исследования личности [Текст] / М.: Высшая школа, 1994. – 344с.

21. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: Монография [Текст] / А.Г. Бермус.– Ростов-н/Д: РГПУ, 2002. – 67с.

22. Бим, И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? [Текст] / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 2-6.

23. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические отношения [Текст] / П.П.Блонский. - в 2 т. – Т.1 – М.: Просвещение, 1979. – С.327-330.

24. Бодалев А.А. Караковский В.А. Новикова Л.И. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях [Текст] //Сов. педагогика. – 1991. - №5. – С.76-84.

25. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) [Текст] / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Иссл. центр проблем кач-ва подг. спец.: Рос. новый ун-т, 2004. – 416 с.

26. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
27. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия. - СПб.: Норинт, 2007. – 1456с.
28. Бондаревская, А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов [Текст] / А.И. Бондаревская А.И.: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ростов н/Д: Рост. Гос. пед. Ун-т. – 2004. – 23 с.
29. Бондаревская, Е.В. Ценностные ориентации личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. - №4. – С.74-78.
30. Борытко, Н.М. Теория и практика становления позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования [Текст] / Н.М. Борытко: автореф. дис... док. пед. наук. – Волгоград: 2007.
31. Будаева, Т.И. Формирование личности молодого специалиста в процессе обучения в вузе [Текст] / Т.И. Будаева // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. сб. науч. статей. — М.: ИОО МОН РФ, 2004. — Вып. 2. — С.54–64.
32. Бueva, Л.П. Социальная среда и сознание личности [Текст] / Л.П. Бueva. – М.: Высшая школа, 2006. – 364с.
33. Булдакова, И.Н. Педагогические технологии личностно-ориентированного образования [Текст] / И.Н. Булдакова. - Учебно-метод. пособие. – Глазов: 2007. – 56с.
34. Буданов В.Г. Принципы синергетики и язык. Синергетика человекомерной реальности [Текст] / В.Г. Буданов // Философия науки. – М., 2002. – № 8. – С. 340-354.

35. Валицкая, В.И. Модернизация образования: идея университета и его задачи [Текст] / В.И. Валицкая // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2 – СПб.: СпбГУ, 2001. – стр.21

36. Вербицкая Л.А., Лисовский В.Т. Основы концепции и программы воспитания студентов вузов России [Текст] // Вестник Северо-Западного отделения РАН, вып.5. – СПб: 2000. – стр.13.

37. Вербицкий, А.А. Игровое моделирование: методология и практика / Под ред. И.С.Ладенко [Текст] / А.А. Вербицкий. – Новосибирск: Наука, 1997. – С.78-99.

38. Викулина, М.А. Образовательные технологии в современном учебном процессе: учеб. пособие [Текст] / М.А. Викулина, Е.Н. Дмитриева. – Набережные Челны: НФ НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 154 с. – ISBN 5-98089-005-X.

39. Воспитательное пространство образовательного учреждения: материалы конференции [Текст] / [редкол.: Л. К. Гребенкина, Н. В. Мартишина (отв. Ред.) и др.]. – Рязань: Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Рязанский гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина», 2003. – 207 с.

40. Выготский, Л.С. Лекции по педологии (1933-1934гг.) [Текст] / Л.С. Выготский. – Ижевск: Издательский дом Удмуртский Университет, 1996. – 174с.

41. Газман, О.С. Социально-педагогические аспекты развития личности [Текст] / О.С. Газман // Сов. Педагогика. – 1988. - №5. – С.51-60.

42. Галимова, Э.З. Профессиональная социализация будущих специалистов в воспитательной среде вуза [Текст] / Э.З. Галиева: автореферат дис...канд.пед.наук/ 13.00.01. – Челябинск: 2010. - 24с.

43. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб.и доп. – М.: Аркти, 2003. – С.102.

44. Гальскова, Н.Д. Соотношение дидактики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – М.: Титул, 2010. – С. 20-29.
45. Гершунский, Б.С. Философия образования до XXI века [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Высшая школа, 1998. – 453с.
46. Гинецинский, В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства [Текст] / В.И. Гершунский // Педагогика, 1998. - №3 – С.10.
47. Голубь, Л.А. К ключевым компетенциям через метод проектов [Текст] / Л.А. Голубь // М.: Педагогический родник, 2007. - №2. – С.10.
48. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Теория обучения: Учеб. Для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 182с.
49. Грегуль, Л.К. Муниципальное образовательное пространство как среда гражданского воспитания детей [Текст] / Л.К. Грегуль: дис... канд. пед. наук/ 13.00.01. - Ростов н/Д: Рост. гос. пед. ун-т, 2002. – 151с.
50. Гукаленко, О.В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащегося [Текст] / О.В. Гукаленко. – Тирасполь: РИО ПГУ, 2000. – 160с.
51. Гусинский, Э. Н. Образование личности. Личность – Формирование – Культура – Философские проблемы [Текст] / Э.Н. Гусинский. - М.: Айрис. - Пресс, 1994. – 198 с.
52. Густокашина, Л.А. Образовательное пространство городского района как фактор развития гуманистических воспитательных систем [Текст] / Л.А. Густокашина: автореферат дисс... канд.пед.наук: 13.00.01. – М.: 2001. – 29с.

53. Давыдов, В.В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С.Выготского [Текст] / В.В. Давыдов // *Вопр. Психологии*. – 1996. - №5. – С.43-50.
54. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия [Текст] / В.И. Даль. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – с.543.
55. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк – Ростов на/Д.: Изд-во Ростов. пед. ин-та, 2001. – 440 с.
56. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании [Текст] / О.Б. Даутова: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01 – СПб: 2011. – 44с.
57. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст] / А.Я. Данилюк. – Ростов-н/Д, 2000. – 130с.
58. Дрофа, В.М. Образовательная среда как объект управления [Текст] / В.М. Дрофа. – М.: Наука, 1983 – 122с.
59. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания: пер. с англ. [Текст] / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика, 1991. – 344с.
60. Единое образовательное пространство России и необходимость его формирования в обществе: Сб. ст.: Всерос. науч.-практ. конф., 21-22 окт. 2003 г. [Текст] / [Под ред. Л.И. Найденовой и др.]. – Пенза: Приволж. Дом знаний, 2003. – 170 с.
61. Жигалев, Б.А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе [Текст] / Б.А. Жигалев: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Шуя, 2012. – 47 с.
62. Жуковская, Р.И. Игра и ее педагогическое значение [Текст] / Р.И. Жуковская. – М.: Педагогика, 1995. – 173с.
63. Загвязинский, В.И. Реальный гуманизм и тенденции развития образования [Текст] / В.И. Загвязинский // *Образование и наука*. – 2000. - №1. – С.35-50.

64. Зверева, Г. И. Мультикультурализм и этнокультурные процессы в меняющемся мире [Текст] / Г.И. Зверева. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 188 с.
65. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию [Текст] / Э.Ф. Зеер // Педагогический родник. – 2007. - №2. – С. 4-5.
66. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42с.
67. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. – С.34.
68. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Кн.2. Материалы XIII Всероссийского совещания. – М.: Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С.4-15.
69. Иванов И.П. Звено в бесконечной цепи / И.П. Иванов. Рязань: Ряз. отд. рос. фонда культуры, 1994. - 120 с. Качество вузовского образования и критерии его оценки: Научные труды СГА [Текст] / М.: Изд-во СГУ, 2007. – 160с.
70. Квеско, Р.Б. Образовательное пространство как социальное явление: Филос.-методол. анализ [Текст] / Р. Б. Квеско. – Томск: Том. политехн. ун-т, 1998. – 185 с.
71. Козырев, В.А. Концепция развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета [Текст] / В.А. Козырев // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2 – СПб.: СПбГУ, 2001. – стр. 24-27.

72. Козырев В.А., Шубина Н.Л. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: Научно-методическое пособие [Текст] / В.А. Козырев, Н.Л. Шубина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. – 429с.

73. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 288 с.

74. Концепция воспитательной системы Пермского государственного педагогического университета. Программа воспитательной работы со студентами (на цикл обучения) [Текст] / авт.-сост. В.В.Коробкова, Л.А.Косолапова. – Пермь: Перм.гос.пед.ун-т, 2009. – 44с.

75. Косолапова, Л.А. Обучение студентов педагогике: методологические и теоретико-технологические основы: монография [Текст] / Л.А. Косолапова. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. – 446с.

76. Косолапова, Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение педагогике: концептуальная модель [Текст] / Л.А. Косолапова // Российский научный журнал №2 (21), 2011. 312с. - С.98-107.

77. Косолапова, Л.А. Система внеучебной деятельности кафедры педагогики педагогического вуза [Текст] / Л.А. Косолапова // Высшее образование сегодня, 2009, №6, 93с. – С.28-32.

78. Краева, Л.И. Современные педагогические технологии: учеб. Пособие [Текст] / Л.И. Краева. – Сыктывкар: 1999. – 93с.

79. Краевский, В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей [Текст] / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во чувашского ун-та, 2001. – 244с.

80. Краткая философская энциклопедия [Текст] / М.: Просвещение, 1994. – 410с.

81. Краткий философский словарь [Текст] / Под редакцией А.П.Алексеева. – М.: «Проспект», 2000. – 400с.

82. Крылова, Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 198с.

83. Куклина, С.С. Сотрудническое взаимодействие как функциональная единица коллективной учебной деятельности [Текст] / С.С. Куклина // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в школе и в вузе в свете личностно ориентированной парадигмы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Киров, 14-15 февр. 2007). – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С. 17-22.

84. Крузе, Б.А. Методическое проектирование системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка [Текст] / Б.А.Крузе: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2014. – 44 с.

85. Кулюткин Ю.Н., Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие личности [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов // Новые знания, 2001. - № 1. – с.36-48.

86. Лабунская, Н.А. Педагогическое исследование современного студента (Студент при получении образования): Монография [Текст] / Н.А. Лабунская. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – 76с.

87. Ламзин, С.А. Методические принципы как основа теории обучения иностранным языкам (синергетический аспект) [Текст] / С.А. Ламзин: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Рязань, 2002. – 55 с.

88. Лаптев, В.В. Федеральный исследовательский университет: Форма и содержание [Текст] / В.В. Лаптев // Модернизация университетского образования в современных условиях. Вып.2 – СПб.: СПбГУ, 2001. – стр.19.

89. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1974. – 294с.

90. Лиферов, А.П. Становление мирового образовательного пространства: сущность, тенденции, проблемы [Текст] / А.П. Лиферов // Завуч, 1998. - №6 – С.123.
91. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания [Текст] / Б.Т. Лихачев. – М.: Педагогика, 1995. – 278с.
92. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Знание, 1979. – 341с.
93. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия [Текст] / В.Я Ляудис // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.Красило, А.Новгородцева. – М.: Педагогика, 1995. – С.94-120.
94. Малинаускас, Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения [Текст] / Р.К. Малинаускас // Социологические исследования. — 2005. — № 2. — С. 134–138.
95. Малашина, Т.И. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений [Текст] / Т.И. Малашина: дис... канд. филос. наук: 09.00.13. – М.: 2006. – 157 с.
96. Мануйлов, Ю.С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики [Текст] / Ю.С. Мануйлов // матер. науч.-практ. конф. – Н.Новгород: Нижегород. гуманит. центр, 2004. – С.15-18.
97. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в образовании как педагогическая новация [Текст] / Ю.С. Мануйлов // Инновации в системе регионального образования: методология, теория, практика: матер. межрегион. науч.-практ. конф., 25-26 октября 2005 г. – Н. Новгород, 2005. – С. 39-55.
98. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя [Текст] / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
99. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностранные язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.

100. Мосина, М.А. Обучение профессионально-ориентированному информативному чтению-диалогу англоязычных научно-методических текстов [Текст] / М.А. Мосина: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.08.– Екатеринбург, 2001. – 22 с.

101. Мугуев, Г.И. Формирование целостного образовательного пространства в многоуровневом профессиональном учебном заведении [Текст] / Г.И. Мугуев: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 – Якутск: 2010. – 200с.

102. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Новая школа, 1997. – 207с.

103. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 456с.

104. Научно-образовательное пространство региона в условиях модернизации: традиции и инновации высшей школы: межвузовский сборник научных трудов [Текст] / Федеральное агентство по образованию, гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Волгоградский гос. ун-т»; [редкол.: В. И. Кирьянов (отв. ред.) и др.]. – Волгоград: Волгоградское науч. Изд-во, 2006. – 202с.

105. Новиков, А.М. Методология образования [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – С.51-53.

106. Новоселов, М.Н. Формирование фоновых знаний у студентов вуза в условиях уровневого образования при обучении иностранному языку профессионального общения [Текст] /М.Н. Новоселов// Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5; URL: www.science-education.ru/111-10121 (дата обр.: 21.11.2014).

107. Образовательное пространство высшей педагогической школы: проблемы и перспективы развития: материалы всероссийской науч. Конф., 17

окт. 2006 г. [Текст] / [редкол.: Орлов А. Н. и др.]. – Барнаул: Барнаульский гос. пед. ун-т, 2006. – 302 с.

108. Орлов В.Н., Сапронов П.А. Гуманитарные основы культуры [Текст] // В кн.: Гуманитарное знание: сущность и функции. – Спб: 1991. – С. 140-204.

109. Оскарссон, Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования [Текст] / Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / Под общ. Ред. В.И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. – М.: Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ, 2001. – 163с.

110. Павленко, Е.В. Интеграция российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство [Текст] / Е.В. Павленко: дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ростов н/Д: 2006. – 161 с.

111. Панова, А.Н. Методика применения игрового моделирования с целью совершенствования профессиональной компетенции устного переводчика [Текст] / А.Н. Панова: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Н.Новгород, 2014. – 26с.

112. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения поликультурном и полилингвальному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – С. 100-102.

113. Педагогический словарь [Текст] / – М.: Просвещение, 1990. – 574с.

114. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей [Текст] / Под общей ред. В.С.Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336с.

115. Петрова, В.И. Образовательное пространство вуза как фактор формирования компетенций студентов-будущих учителей [Текст] / В.И. Пет-

рова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2013. - № 3. – С. 215-219.

116. Петрова, В.И. Анализ и корректировка внеучебной составляющей образовательного пространства вуза как условие повышения уровня сформированности компетенций студентов-будущих педагогов [Текст] / В.И. Петрова // Известия ВГПУ. – 2013. - №10. - С. 39-43.

117. Региональные проблемы подготовки и функционирования педагогических кадров в новых условиях (социологический анализ) [Текст] / — Красноярск: КГПУ, 1999. — 260 с.

118. Редько Л.Л., Шумакова А.В., Веселова В.Г. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография [Текст] / Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 282с.

119. Рубина, Н.С. Методика формирования лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка на интерактивной основе [Текст] / Н.С. Рубина: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Н. Новгород, 2012. – 210 с.

120. Русинова, Л.П. Формирование системно-пространственного мышления студентов технических вузов [Текст] / Л.П. Русинова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Ижевск: 2007. – 22с.

121. Селевко, Г.К. Компетентности и их квалификации [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2004. – № 4. – С.138-143.

122. Селиванова, Н.Л. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве [Текст] / Н.Л. Селиванова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284с.

123. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. –С.45.

124. Сериков, В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.В. Сериков/ Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2003. – № 1(02). – С.7-13.

125. Серова, Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе поликультурного и полилингвального информативного чтения [Текст] / Т.С. Серова, Т.А. Ковалева – Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2006. – 135 с.

126. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. - М.: Педагогика, 1997. – 674с.

127. Солодянкина, О.В. Педагогические основы взаимодействия образовательного учреждения и семьи: теория и практика. Монография. [Текст] / О.В. Солодянкина. - Екатеринбург – Ижевск: Изд-во Института экономики УрО РАН, 2004. – 84с.

128. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. [Текст] / В.С. Собкин, О.В. Ткаченко. - Т. XI. Вып. XXI. — М.: Центр социологии образования РАО, 2007. — 200 с.

129. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

130. Сорокин, П.И. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П.И. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992.- 125с.

131. Степенчикова, Л.И. К проблеме взаимодействия педагога и студента в образовательном пространстве [Текст] / Л.И. Степенчикова Л.И. // Проблемы и опыт подготовки педагогических кадров в педколледже. М.: 2000. — Вып. 2. — С. 31–35.

132. Структура профессиональной компетентности студентов бакалавриата и магистров образования в области гуманитарных технологий: Ме-

тодическое пособие. [Текст] / СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 179с. – с.8.

133. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. Монография. [Текст] / [Волова Н.Ю., Капцов А.В., Карпушина Л.В. и др.]; [Отв. Ред. Л.Б. Четырова]; Сам. гос. ун-т. Сам. Фил. Соверм. Гуманитар. Ин-та. – Самара: Сам. Ун-т, 2001. – 180 с.

134. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1975. – 308с.

135. Сысоев, П.В. Концепция языкового поликультурного образования Conception of foreign language polycultural education: (на материале культоведения США): моногр. [Текст] / П.В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с. ISBN 5-93285-044-2.

136. Технология проектирования воспитательной среды в основных образовательных программах [Текст] / Учебно-методическое пособие / Под ред.проф. Р.У.Богдановой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 259с.

137. Трофимова, Г.С. Организация самостоятельной работы студентов: метод. пособие [Текст] / Г.С. Трофимова. – Ижевск : Изд. дом «Удм. ун-т», 2001. – 24 с.

138. Тряпицына, А.П. Современные тенденции развития педагогической науки [Текст] / А.П. Тряпицына // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет. – СПб: изд-во РГПУ, 2000. – 211с.

139. Турик, Л.А. Образовательное пространство учреждения дополнительного образования детей как среда личностного развития обучающегося [Текст] / Л.А. Турик: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-н/Д, 2004. – 105 с.

140. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия [Текст] / Ю.С. Тюников, М.А. Мазниченко // Высшее образование в России. — 2004. — № 12. — С.97–108.

141. Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров [Текст] / Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 6-7 июн., 2007. — Минск: 2007. — 113 с.

142. Ушаков, Г.А. Проблемы использования педагогических технологий на уроках родного языка [Текст] / Г.А. Ушаков // Историко-педагогический опыт разработки учебно-методических изданий в Удмуртии на современном этапе. — Ижевск: Удм.гос.ун-т, 2007. — С.38-45.

143. Федеральные государственные стандарты ВО [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.edu.ru> [дата обращения: март 2016]

144. Фирсова, С.П. Синергетический подход к изучению и моделированию образовательного пространства [Текст] / С.П. Фирсова // Фундаментальные исследования. — 2011. - № 8. - С. 568–571.

145. Фиофанова, О.А. Воспитательная система школы как фактор взросления подростков. [Текст] / О.А. Фиофанова: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. — Ижевск: Удм. гос. ун-т, 2004. — 23 с.

146. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и инновации в преподавании иностранных языков в вузе: кол. моногр. [Текст] / В.П. Фурманова [и др.]; науч. ред. В.П. Фурманова. — Саранск: Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарева, 2005. — 195 с. ISBN 5-7493-0894-4.

147. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития [Текст] / И.Д. Фрумин, Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. 1993. - № 1. — С. 24 - 32.

148. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) [Текст] / И.И. Халеева. — М.: Высшая школа, 2004. — 239 с.

149. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / А.В.Хуторской. – М.: Изд.центр «Академия», 2008. – 256с.

150. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-30.

151. Шамов, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: базовый курс немецкого языка [Текст] / А.Н. Шамов: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2005. – 49 с.

152. Шамов, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: моногр. [Текст] / А.Н. Шамов. – Н. Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 277 с.

153. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования / И.Г. Шендрик: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 – Екатеринбург, 2011. – 51 с.

154. Шишова, М.И. Система педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства. [Текст] / М.И. Шишова: автореф.дис...канд.пед.наук. 13.00.01. - Ижевск: 2011 – 22с.

155. Щевелева, Г.М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию.Монография. [Текст] / Г. М. Щевелева. – Воронеж: Воронеж. гос. технол. акад., 2001. – 103 с.

156. Шумакова, А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя) [Текст] / А.В. Шумакова: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2010. – 435 с.

157. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие [Текст] / Н.Е. Щуркова. – СПб: Питер, 2005. – 200с.

158. Щепилова, А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании [Текст] / А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4-12.
159. Эльконин, Б.Д. Психология развития (по мотивам Л. Выготского) [Электронный ресурс] / Б.Д. Эльконин, В.П. Зинченко. – Режим доступа: <http://lib.rin.ru>
160. Языковое образовательное пространство: личность, коммуникация, культура: материалы регион. науч.-метод. конф. по проблемам методики обучения иностр. яз. (Волгоград, 14 мая 2004 г.) [Текст] / [ред. кол.: Е.В. Мещерякова и др.]. – Волгоград: изд-во ВГИПК РО, 2005. – 200 с.
161. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1996. – 201с.
162. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Педагогика, 1997. – 150с.
163. Ясперс, К. Смысл и назначение истории [Текст] / К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – С.32, 37.
164. Ямбург, Е.А. Контурь культурно-исторической педагогики [Текст] / Е.А. Ямбург // Педагогика. – 2001. - №1. – С.3-10.
165. Dimitracopoulou, Ionna. Conversational competence and social development [Text] / Dimitracopoulou, Ionna. – London: 1990. – 110 p.
166. Hutchinson, T. English for Specific Purposes [Text] / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 184 p.
167. Hutmacher, W. In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies [Text] / W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani. – Springer, 2001. – 378 p. ISBN 0792369882, 9780792369882
168. Hutmacher, W. Key competences for Europe [Text] / W. Hutmacher: report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cul-

tural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – P. 247.

169. La pedagogie. Repires pratiques [Text] – Paris. 2006. – 86 p.

170. Le systime йducatif en France [Text] / Bernard Toulemonde. – Paris: 2006. – 151c.

171. Robert B. Barr, John Tagg. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education [Текст] // Change. 1995. November/December. – London: 1995. – P 13-25.

172. Ryshen, D.S., Salganik, L.H. Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy paper: an overarching frame of a coherent assessment and research program on key competencies [Текст] / London, 2002. – 43 p.

173. Skinner, B.F. Technology of Teaching [Text] / B.F. Skinner. – Copley Publishing Group, 2003. – 271 p. ISBN 158390025X, 9781583900253.

174. Smith, F. Comprehension and learning: a conceptual framework for teachers [Text] / F. Smith. – Holt, Rinehart and Winston, 1975. Original from the University of Michigan Digitized Aug 29, 2006. – 277 p. ISBN 0030110114, 9780030110115.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ПОЛОЖЕНИЕ О ПРОВЕДЕНИИ ИГРЫ

«Педагоги общаются по-английски» («Do you speak English, teachers?»)

(Авторская разработка Петровой В.И.)

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Настоящее Положение определяет порядок проведения общеуниверситетской игры для студентов ПГГПУ «Педагоги общаются по-английски» и критерии отбора материалов, представляемых студентами.

2. УЧРЕДИТЕЛИ И РУКОВОДСТВО ИГРЫ

2.1. Учредителями игры «Педагоги общаются по-английски» являются кафедры педагогики и иностранных языков, отдел внеучебной работы.

2.2. Руководство игрой осуществляет Организационный комитет (далее – Оргкомитет), состоящий из представителей кафедр педагогики и иностранных языков, отдела внеучебной работы ПГГПУ. Оргкомитет ведёт работу по подготовке и проведению игры, формирует экспертные комиссии по номинациям и секретариат.

3. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИГРЫ

Цель: Повышение уровня владения английским языком в сфере профессионального общения.

Задачи:

1. Формирование и развитие всех видов речевой деятельности.
2. Развитие интеллектуального творчества студентов, а также информационной, исследовательской, коммуникативной компетентности студентов в сфере профессионального общения.
3. Повышение профессиональной мотивации студентов.

4. УСЛОВИЯ ИГРЫ

4.1. Игра проводится в 4 этапа по итогам тестирования на знание языка:

I этап игры «Дружеская беседа» (даты уточняются);

II этап игры «Поиск информации» (даты уточняются);

III этап игры «Переписка» (даты уточняются);

IV этап игры «Деловая встреча» (даты уточняются).

4.2. Итоги игры оглашаются после заседания экспертной комиссии в течение недели после проведения очередного этапа игры.

5. УЧАСТНИКИ ИГРЫ

Право участия в данной игре имеют студенты 1х, 2х и 3х курсов всех факультетов ПГГПУ.

6. ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ ИГРЫ

Выполнение заданий должно соответствовать тематике и условиям игры в указанные сроки. Максимум – 100 баллов.

7. ПОРЯДОК ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ИГРЫ И КРИТЕРИИ ОТБОРА

7.1. Срок сдачи заданий игры – строго по датам (см. пункт 4).

7.2. Работы сдаются на кафедру педагогики (2й корпус, ауд.32)

7.3. Представленные выполненные задания рассматриваются экспертной комиссией игры. Комиссия имеет право отклонить от участия на любом этапе игры работы не соответствующие тематике и концепции.

7.4. Публичное подведение итогов будет проводиться после проведения всех 4 туров игры (дата и место уточняются).

7.4. Критерии оценки выполненных работ:

- содержательность выполнения задания на каждом этапе;
- оригинальность подачи информации;
- стилистическое своеобразие;
- авторская позиция;
- умение логически и грамматически правильно выстраивать устную и письменную речь на английском языке.

7.5. Для участия в игре необходимо оформить и принести заявку на кафедру педагогики или на сайт кафедры pedagog@pspu.ru. Тестирование на знание языка будет проводиться за неделю до начала игры (уточниться на кафедре педагогики).

8. ПОРЯДОК ПООЩРЕНИЯ

Победители игры получают дипломы и призы из средств, выделенных на конкурс администрацией ПГГПУ.

9. ОРГКОМИТЕТ КОНКУРСА

- Некрасова И.М., зав. кафедрой иностранных языков;
- Логинова Т.Г., декан факультета иностранных языков;

- Чулаков Д.К., ведущий специалист по сопровождению конкурсных заявок по грантам;
- Косолапова Л.А., зав. кафедрой педагогики;
- Петрова В.И., ассистент кафедры педагогики;
- Семакина К.И., лаборант кафедры иностранных языков.

Заявка на участие в игре:

Факультет, курс, группа	
ФИО участника, телефон	

Приложение 2

Логотип игры «Педагоги общаются по-английски»



*Приложение 3***Приглашение на игру «Педагоги общаются по-английски»**

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Приглашение

На общеуниверситетскую игру «Педагоги общаются по-английски»

(Do you speak English, teachers?)

Уважаемый (-ая) _____!

Приглашаем Вас на официальное открытие игры, которое состоится

_____ в _____ часов в _____ учебном корпусе ПГГПУ
в _____ аудитории.

С уважением, организаторы игры



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ДИПЛОМ

вручается

**Валентине Ивановне
Петровой**

за успешную реализацию проекта
**«Общеуниверситетская игра
«Педагоги общаются
по-английски»**

конкурса по формированию
профессионализирующей среды
гуманитарно-педагогического образования
ФГБОУ ВПО
«Пермский государственный
гуманитарно-педагогический
университет»

Проректор по УР ПГГПУ

К.Б. Егоров

Директор
программной дирекции ПГГПУ

Н.В. Панкратов

Руководитель линии ПСР ПГГПУ

В.В. Коробкова

Пермь, 2013

Приложение 5**Тест для определения уровня владения английским языком**

(составлен преподавателями кафедры иностранных языков ПГГПУ)

ФИО, гр_____

Choose the correct variant:

1. Last autumn he ... a student of the Institute of Technology.
a) jumped; b) invented; c) became; d) learned;
2. You must be more careful if you don't want to ... your things.
a) allow; b) arrest; c) invent; d) lose;
3. The Olympic Games were the most important ... of the year.
a) freedom; b) flight; c) event; d) fear;
4. After I had read through the text I was ... to do the exercise correctly.
a) full; b) able; c) hard; d) ill;
5. When I speak slowly, you ... me. When I speak quickly, you don't.
a) introduce; b) understand; c) realize; d) listen;
6. The English language ... will take place at our university in May.
a) tradition; b) competition; c) condition; d) attention;
7. My father ... too old to do his work.
a) is; b) are; c) does; d) has;
8. A boat is ... than a ship.
a) as small; b) smaller; c) the smallest; d) small;
9. He is ... architect.
a) an; b) a; c) as; d) -;
10. We ... a factory last week.
a) visited; b) were visited; c) will visit; d) visiting;
11. Next month we ... have three classes of English a week.
a) had; b) are; c) were; d) will;

12. He can ... English and German.

a) to speak; b) speak; c) speaks; d) speaking;

13. The book ... next year.

a) was published; b) will be published; c) has published; d) is being published;

Choose the correct fact:

14. In the Russian Federation compulsory secondary education includes ...

a) nursery, primary and secondary school; b) primary and secondary schools; c) preparatory and public schools;

15. After finishing a secondary school Russian pupils take...

a) Unified State Examinations in several subjects; b) Unified State Examination in one subject; c) no examinations;

16. In the Russian Federation students may get higher education in...

a) colleges; b) universities, institutes and academies; c) sixth form colleges and public schools;

17. In Great Britain compulsory secondary education includes...

a) state and private (public) schools; b) nursery and primary schools; c) schools and colleges;

18. A nursery school in Great Britain is the equivalent to a Russian...

a) primary school; b) secondary school; c) kindergarten;

19. After finishing a secondary school in Great Britain pupils...

a) may leave the school without taking examinations; b) take an "A"-level examination; c) take an examination for General Certificate of Secondary Education (GCSE);

20. In Great Britain students may get higher education in...

a) colleges of further education; b) sixth form colleges and public schools; c) universities (including the Open university), institutes and colleges of higher education;

Choose the correct reaction to the following phrases:

21. – How do you do?

a) – Fine, thanks. b) Fine. c) How do you do?

22. – Hi, how're you?

a) Hi. Fine, thanks. b) Hi. c) Hi, how're you?

23. – Thanks a lot.

a) Please. b) You're welcome. c) Thank you.

24. – You've stepped on my foot.

a) – Oh, I'm sorry. b) – Oh, excuse me. c) I apologize, I didn't mean that.

25. – Let's go out tonight!

a) Yes. b) Well done! c) That's a good idea!

26. – Good bye!

a) – Good bye! b) Well! c) Fine.

Ключи к тесту:

Choose the correct variant:

1. Last autumn he ... a student of the Institute of Technology.

b) jumped; b) invented; **c) became**; d) learned;

2. You must be more careful if you don't want to ... your things.

b) allow; b) arrest; c) invent; **d) lose**;

3. The Olympic Games were the most important ... of the year.

b) freedom; b) flight; **c) event**; d) fear;

4. After I had read through the text I was ... to do the exercise correctly.

b) full; **b) able**; c) hard; d) ill;

5. When I speak slowly, you ... me. When I speak quickly, you don't.

b) introduce; **b) understand**; c) realize; d) listen;

6. The English language ... will take place at our university in May.

b) tradition; **b) competition**; c) condition; d) attention;

7. My father ... too old to do his work.

b) **is**; b) are; c) does; d) has;

8. A boat is ... than a ship.

b) as small; **b) smaller**; c) the smallest; d) small;

9. He is ... architect.

b) **an**; b) a; c) as; d) -;

10. We ... a factory last week.

a) visited; b) were visited; c) will visit; d) visiting;

11. Next month we ... have three classes of English a week.

a) had; b) are; c) were; **d) will**;

12. He can ... English and German.

a) to speak; **b) speak**; c) speaks; d) speaking;

13. The book ... next year.

a) was published; **b) will be published**; c) has published; d) is being published;

Choose the correct fact:

14. In the Russian Federation compulsory secondary education includes ...

a) nursery, primary and secondary school; **b) primary and secondary schools**; c) preparatory and public schools;

15. After finishing a secondary school Russian pupils take...

a) Unified State Examinations in several subjects; b) Unified State Examination in one subject; c) no examinations;

16. In the Russian Federation students may get higher education in...

a) colleges; **b) universities, institutes and academies**;

c) sixth form colleges and public schools;

17. In Great Britain compulsory secondary education includes...

a) state and private (public) schools; b) nursery and primary schools; c) schools and colleges;

18. A nursery school in Great Britain is the equivalent to a Russian...

a) primary school; b) secondary school; **c) kindergarden;**

19. After finishing a secondary school in Great Britain pupils...

a) may leave the school without taking examinations; b) take an "A"-level examination; **c) take an examination for General Certificate of Secondary Education (GCSE);**

20. In Great Britain students may get higher education in...

a) colleges of further education; b) sixth form colleges and public schools;
c) universities (including the Open university), institutes and colleges of higher education;

Choose the correct reaction to the following phrases:

21. – How do you do?

a) – Fine, thanks. b) Fine. **c) How do you do?**

22. – Hi, how're you?

a) Hi. Fine, thanks. b) Hi. c) Hi, how're you?

23. – Thanks a lot.

a) Please. **b) You're welcome.** c) Thank you.

24. – You've stepped on my foot.

a) – Oh, I'm sorry. b) – Oh, excuse me. c) I apologize, I didn't mean that.

25. – Let's go out tonight!

a) Yes. b) Well done! **c) That's a good idea!**

26. – Good bye!

a) – **Good bye!** b) Well! c) Fine.

Приложение 6

Анкета по выявлению уровней владения иностранным языком (авторская разработка Петровой В.И.)

ФИО _____

Группа, факультет _____

Пожалуйста, подтвердите или опровергните ряд утверждений, касающегося Вашего владения иностранным языком в сфере профессионального общения. Оцените утверждения в баллах: *0 – определённо не согласен, 1 – скорее не согласен, 2 – скорее согласен, 3 – определённо согласен*. Спасибо!

Показатели компетенции	Степень выраженности показателя			
	0	1	2	3
1. Знаю традиции, нормы поведения и этикета носителей изучаемого языка				
2. Знаю необходимую терминологию на иностранном языке по изучаемому профилю				
3. Использую компенсаторные приемы: языковую догадку, невербальные средства, переспрос и т.д. (либо свой вариант)				
4. Меня сразу понимает собеседник				
5. Имею опыт общения с носителями языка				
6. Обсуждал профессиональные темы с носителями изучаемого языка				
7. Мне интересно общаться на иностранном языке				

8.	Мне важно уметь общаться на иностранном языке для будущей карьеры				
9.	Мне интересно узнать о жизни людей во всем мире				
10.	Меня интересует развитие идей по моей специальности в других странах				
11.	Меня интересуют особенности образования в других странах				
12.	Мне нравится изучать иностранный язык				
13.	Мне легко даётся иностранный язык				
14.	Мне нравится общаться с разными людьми				
15.	Умею работать с источниками информации на иностранном языке для осуществления своей профессиональной деятельности				
16.	Способен к самостоятельной работе по повышению квалификации или уровня владения иностранным языком в профессиональной деятельности				
17.	Умею управлять общением в профессиональной сфере				

Анкета по выявлению уровней владения иностранным языком (авторская разработка Петровой В.И.)

Студент_____

Группа, фак-т_____

Преподаватель _____

Уважаемый Коллега! Просим подтвердить или опровергнуть ряд утверждений, касающихся владения ИЯ студента в сфере профессионального общения. Оцените утверждения в баллах: *0 – определенно не согласен, 1 – скорее не согласен, 2 – скорее согласен, 3 – определённо согласен.* Спасибо!

Показатели компетенции	Степень выраженности показателя			
	0	1	2	3
1. Знает традиции, нормы поведения и этикета носителей изучаемого языка				
2. Знает необходимую терминологию на иностранном языке по изучаемому профилю				
3. Использует компенсаторные приемы (языковая догадка, невербальные средства, переспрос и т.д.)				
4. Правильно отбирает языковые средства				
5. Чувствуется опыт общения на иностранном языке с носителями языка				

6. Продемонстрировал интерес к личности собеседника				
7. Продемонстрировал интерес к информации собеседника				
8. Быстро воспринимает подсказку, настраивается на стиль и логику партнёра по общению				
9. Умеет управлять общением в профессиональной сфере				

