

Федеральное государственное автономное образовательное учреждения высшего образования «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»

На правах рукописи

Тимкина Юлия Юрьевна

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени доктора  
педагогических наук

Научный консультант  
доктор педагогических наук, профессор  
Безукладников Константин Эдуардович

Пермь – 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Научно-теоретические предпосылки и нормативно-правовые основы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе</b>	
1.1. Научные предпосылки разработки дидактической системы.....	28
1.2. Сущность понятия «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность» и основания её формирования в вариативной иноязычной подготовке.....	45
1.3. Нормативно-правовые основы вариативной иноязычной подготовки.....	67
<b>Выводы по первой главе .....</b>	<b>79</b>
<b>Глава 2. Концептуальные основания формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке</b>	
2.1. Методологическая основа дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности .....	82
2.2. Принципы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.....	107
2.3. Программа вариативной иноязычной подготовки .....	123
<b>Выводы по второй главе .....</b>	<b>140</b>
<b>Глава 3. Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке</b>	
3.1. Моделирование процесса формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовки.....	143
3.2. Содержание методики формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке .....	176
3.3. Организационно-дидактические условия реализации вариативной иноязычной подготовки.....	200
<b>Выводы по третьей главе .....</b>	<b>211</b>

## **Глава 4. Практическая реализация дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке**

4.1. Опытнo-экспериментальная проверка формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке .....	214
4.2. Применение положений дидактической системы в практике вуза .....	251
4.3. Преимущества вариативной иноязычной подготовки .....	263
<b>Выводы по четвертой главе</b> .....	<b>278</b>
Заключение .....	281
Список литературы .....	285
Приложения .....	332

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Обсуждение теорий и концепций, обмен идеями, погружение в информационную среду являются необходимыми составляющими научно-технологического прогресса. Взаимодействие ученых и практиков из разных стран обеспечивает развитие научного знания, способствует решению глобальных проблем, связанных с улучшением качества жизни людей и обеспечением безопасности. Языком международного общения, который используется для коммуникации значительным количеством жителей планеты, является английский язык. По статистическим данным бизнес-платформы Statista за 2022 год, английским языком как родным, вторым или иностранным на том или ином уровне владеет 1,5 миллиарда человек в мире, что составляет примерно 19% населения земли. Результатом широкого распространения английского языка в международном общении явилось появление международного английского языка, который используется в документации, технической литературе, научных работах, современной мировой культуре, интернет-коммуникации.

Заключение деловых соглашений, расширение связей в торговле, бизнесе и образовании со странами Азии, Африки, Южной Америки, Ближнего Востока определяют круг зарубежных партнеров, и именно международный английский язык дает возможность сотрудничества. Подготовка кадров, способных к осуществлению совместной профессиональной деятельности с представителями стран-партнеров, является значимой государственной задачей.

В профессиональном взаимодействии специалисты встречаются с представителями культур, значительно отличающихся в мировоззренческих представлениях, нормах поведения, обычаях и традициях. Непонимание поведения партнеров, неприятие установок и намерений участников общения ведет к нарушению взаимодействия, затрудняет решение конфликтных ситуаций и не способствует продуктивному сотрудничеству. Острые проблемы межкультурной коммуникации на языке-посреднике, иностранном для всех участников общения, при решении профессиональных задач побуждают

исследователей обращаться к потенциалу развития языковой личности, владеющей концептуальными системами других языков и культур. Формирование языковой личности, обладающей опытом межкультурного взаимодействия в профессиональной деятельности на языке-посреднике, является приоритетной задачей высшего образования.

Российская система высшего образования включает изучение иностранного языка в обязательную часть программ бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры, при этом предоставляет образовательным учреждениям право самостоятельно разрабатывать содержание дисциплин, применять различные образовательные технологии, что наделяет вуз самостоятельностью и ответственностью в создании условий для формирования нового типа языковой личности. В лингводидактике разработаны и успешно внедрены в практику российских вузов концепция профессионально ориентированного обучения иностранному языку, подходы к формированию межкультурной компетенции.

Анализ педагогических исследований показал, что проблемы реализации профессионально ориентированного обучения оказываются в центре внимания ученых в силу ряда вопросов. Проблемы связаны со сложностью отбора профессионально ориентированного содержания в стремительно меняющихся условиях профессиональной деятельности, установлением последовательности и непрерывности обучения иностранному языку на уровнях высшего образования, обеспечения профессионально ориентированного обучения межкультурными знаниями и опытом деятельности, предоставления вариантов, учитывающих потребности субъектов образовательного процесса.

Несмотря на то что нормативно-правовая база высшего образования предусматривает применение вариативного компонента при разработке образовательных программ в виде установления обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, при проектировании содержания обучения иностранному языку, вариативность, обладающая свойствами адаптивности к потребностям обучающихся, социума и меняющимся

условиям профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов), практически не рассматривается.

В педагогической науке сложились теоретические предпосылки для формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся вуза в ходе вариативной иноязычной подготовки. Рассмотрение обучения иностранному языку в вузе в виде «иноязычной подготовки» как освоения социального опыта с целью его последующего применения при выполнении практических, познавательных и учебных задач, связанных с формированием иноязычных компетенций (О.В. Варникова, Н.В. Попова и др.), позволяет подчинить ее целям профессионального образования. Иноязычная подготовка в вузе охватывает все уровни высшего образования, реализуется путем профессиональной ориентации образовательного процесса (Г.А. Краснощекова, О.Г. Поляков) в виде содержательной направленности процесса образования на удовлетворение потребности обучающегося в использовании иностранного языка в профессиональной деятельности. Формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в условиях вариативной иноязычной подготовки востребовано системой высшего образования в логике модернизации обучения иностранному языку в соответствии с современными требованиями к уровню владения иностранным языком специалистом, а также способностью применять знания в профессиональной межкультурной коммуникации.

Актуальность разработки основ формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в условиях вариативной иноязычной подготовки в вузе обусловлена тенденцией в методологии профессионального образования – формирование нового типа языковой личности, способной и готовой к участию в межкультурном взаимодействии на языке-посреднике для решения задач профессиональной деятельности.

**Степень разработанности проблемы.** В отечественной и зарубежной науке представлен значительный опыт педагогических, психологических и лингвистических исследований, посвященных проблемам овладения

иностранным языком, сопряженных с предметом исследования и оказавших влияние на разработку дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе. Теоретические положения о связи мышления и речи, механизмах овладения речью (родного и иностранного языков), условиях развития языковой личности (Н.Д. Арутюнова, Г.И. Богин, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, С.Л. Рубинштейн и др.) сформировали базис научного направления обучения иностранным языкам.

Разработки ученых, посвященные вопросам становления языковой личности (Г.И. Богин, В.В. Виноградов, В.И. Карасик и др.), вторичной языковой личности (И.И. Халеева), формирования поликультурной языковой личности при обучении иностранным языкам в вузе (Н.Н. Нечаев, Л.П. Халяпина и др.) легли в основу дидактической системы на уровне целеполагания и проектирования иноязычной подготовки в вузе. Опираясь на разработанные И.И. Халеевой теоретические основы формирования способностей «вторичной языковой личности» в восприятии и понимании речи иноязычного лингвокультурного социума и концепцию формирования «поликультурной языковой личности» Л.П. Халяпиной, постулирующую приобщение обучающихся к универсальным, этнокультурным, социокультурным и индивидуально культурным концептам изучаемого иностранного языка и развитие способностей личности определять содержание концептов, которыми оперирует партнер по коммуникации, на основе анализа языковых средств и речевого поведения, в рамках данного исследования выявляются необходимые способности для общения с зарубежными партнерами на языке-посреднике.

Исследования в области межкультурной коммуникации (П.С. Адлер, С. Бохнер, Г.В. Елизарова, О.А. Леонтович, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова, Н.В. Языкова и др.), диалога и полилога культур (И.Л. Бим, О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Н.Б. Руженцева, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.) показали значимость формирования иноязычных компетенций для эффективного взаимодействия представителей разных культур. Большое значение имеют

исследования в области обучения международному английскому языку (Ч. Берт, К. Блэкмор, К. Буллок, Д.К. Дирдорф, Г. Уокер, К. Уоткинс, Э.Б. Хакинг и др.), развития интернационального мышления (Дж. Бхавнани, И. Дэви, Д. Кристал, К. Сэвидж и др.).

Формирование компетенций межкультурной языковой личности в сфере будущей профессиональной деятельности основывается на трудах отечественных ученых, посвященных вопросам профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (Т.Н. Астафурова, Э.П. Комарова, Н.В. Копылова, О.Г. Поляков, А.А. Прохорова, Н.Н. Сергеева, Т.С. Серова, Н.А. Тарасюк, В.П. Фурманова, И.А. Цатурова и др.), а также работах зарубежных исследователей в логике обучения английскому языку для специальных целей (English for Specific Purposes) (Дж. Трим, Т. Хатчинсон, А. Уотерс и др.). Результаты исследований предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), постулирующего одновременное обучение языку и содержанию (Н.И. Алмазова, Э.Г. Крылов, Л.Л. Салехова, Т.С. Серова, П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина и др.), и контекстного обучения иностранному языку в вузе (А.А. Вербицкий, О.А. Григоренко, К.М. Левитан, Н.П. Хомякова и др.) оказали влияние и были положены в основу проектирования вариативной иноязычной подготовки.

При разработке модели формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности мы опирались на ведущий принцип «вариативности», представленный в психолого-педагогических исследованиях вариативного образования (А.Г. Асмолов, Т.В. Живокоренцева, Л.А. Липская, А.М. Цирульников и др.) и предусматривающий предоставление вариантов, учитывающих потребности субъектов образовательного процесса

Понимание реализации вариативной иноязычной подготовки в логике учета потребностей основано на положениях индивидуальной образовательной траектории, выстраиваемой с учетом когнитивно-коммуникативных особенностей обучающихся (Н.И. Алмазова, М.А. Акопова, А.В. Матиенко, Р.М. Петрунева,



П.В. Сысоев и др.). Результаты анализа исследований Н.И. Алмазовой, А.В. Матиенко показывают, что учет когнитивных особенностей и познавательных потребностей обучающихся при обучении иностранному языку реализуется в большей степени в индивидуальной самостоятельной работе.

Самостоятельность, способствующая накоплению индивидуального опыта в овладении иностранным языком, исследована в работах К.Э. Безукладникова, И.А. Бобыкиной, Н.Ф. Коряковцевой, Т.Ю. Тамбовкиной, К.Г. Чикнаверовой, на которых мы основываемся при обновлении дидактических позиций аудиторной и самостоятельной работ обучающихся. Значительный интерес представляют исследования, направленные на применение информационных технологий в виде полифункциональных средств обучения при формировании иноязычных компетенций (М.А. Бовтенко, Е.С. Полат, П.В. Сысоев и др.).

Итоги информационно-аналитического обзора состояния вопроса показали, что разработана научная база формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности; раскрыты закономерности развития языковой личности в процессе приобщения обучающихся к иностранному языку и культуре; созданы научные основы профессионально ориентированного обучения иностранному языку; определена вариативность как отличительная характеристика процесса обучения, обеспечивающая учет потребностей субъектов образовательного процесса. В то же время, в дидактике профессионального образования и лингводидактике наблюдается дефицит исследований, посвященных созданию дидактических систем формирования межкультурной языковой личности обучающихся в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе на основе вариативности.

Несмотря на разносторонность исследований и их несомненную теоретическую и прикладную значимость, фундаментальные труды, посвященные вопросам формирования языковой личности, межкультурной коммуникации и профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе, не исчерпывают *проблему* иноязычной подготовки обучающихся вуза к

осуществлению профессиональной деятельности при взаимодействии представителей различных культур. Установлено, что формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке обучающихся вуза не являлось предметом исследований.

В настоящее время наметился переход от обучения иностранному языку как средству общения с носителями языка и культуры страны изучаемого языка к овладению иностранным языком (английским) как посредником во взаимодействии с представителями разных культур с целью решения профессиональных задач. В лингводидактике имеются значительные достижения в области формирования языковой личности обучающегося, профессиональной ориентации иноязычной подготовки в вузе, вариативности образования, что позволяет создать теоретическую базу для дальнейшего изучения проблемы. Подтверждается актуальность разработки дидактической системы, ориентированной на развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовки в вузе.

Изучение научной литературы по проблеме, наблюдение за образовательным процессом в вузе, практический опыт иноязычной подготовки бакалавров, магистров, специалистов и аспирантов естественнонаучных, технических, гуманитарных направлений позволили выявить ряд существенных **противоречий** на уровнях:

– *социально-педагогическом*: между социальным заказом общества на подготовку выпускников вуза, способных решать профессиональные задачи в условиях межкультурной коммуникации на иностранном языке и отсутствием научно обоснованных концептуальных оснований обучения иностранному языку в вузе, обеспечивающих формирование нового типа языковой личности, готовой к участию в межкультурном взаимодействии на языке-посреднике в сфере будущей профессиональной деятельности;

– *научно-теоретическом*: между потребностью в формировании профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на основе

учета потребностей обучающихся и неразработанностью научно-теоретического обеспечения образовательного процесса;

– *научно-методическом*: между потребностью образовательной практики вуза в обеспечении системности формирования востребованного типа языковой личности в бакалавриате, магистратуре, специалитете и аспирантуре на основе вариативных программ и неразработанностью методического сопровождения вариативной иноязычной подготовки в вузе.

Указанные противоречия определили **проблему** исследования: какой должна быть дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, обеспечивающая способность и готовность обучающихся к межкультурному общению на языке-посреднике в сфере будущей профессиональной деятельности?

Актуальность проблемы, ее недостаточная разработанность, необходимость разрешения выявленных противоречий определили **тему** исследования: «Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе».

**Цель исследования:** методологическое обоснование, теоретическая разработка и опытно-экспериментальная проверка эффективности системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовке в вузе.

**Объект исследования:** процесс обучения иностранному языку на уровнях высшего образования в вузе.

**Предмет исследования:** дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовке в вузе.

**Гипотеза исследования.** Формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на уровнях высшего образования в вузе будет эффективным, если:

– обоснована возможность ориентации иноязычной подготовки на формирование способности будущих выпускников вуза осуществлять

профессиональную деятельность в межкультурном взаимодействии на языке-посреднике с коллегами из стран-партнеров; определено понятие «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность» и раскрыты аспекты ее формирования;

– определены научно-теоретические основы дидактической системы как совокупности методологических и теоретических положений, дающих обоснование формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовки, и установлены нормативно-правовые основания ее применения в вузе;

– определены дидактические условия формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовке;

– выявлены закономерности и на их основе сформулированы принципы вариативной иноязычной подготовки, нацеленной на формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности;

– определено понятие «образовательный вариант», установлены его виды и структура в качестве основания проектирования теоретических положений и практической реализации, создан алгоритм выбора дополнительного образовательного варианта;

– разработана модель формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, описывающая компоненты вариативной иноязычной подготовки;

– разработана и применена методика формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке на уровнях высшего образования, реализующая методическое обеспечение образовательного процесса;

– выявлены организационно-дидактические условия вариативной иноязычной подготовки, способствующие ее практической реализации;

– определены организационно-управленческие методы самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов;

– проведена опытно-экспериментальная верификация дидактической системы на уровнях высшего образования в вузе.

**Задачи исследования:**

1. Обосновать понятие «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность», выявить компонентный состав компетенций данного типа личности, определить логику развития и этапы формирования в вузе, предложить критериально-оценочный инструментарий для определения уровней ее сформированности.

2. Обосновать теоретические положения системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовке в вузе и установить нормативно-правовые основания ее применения.

3. Выявить закономерности и сформулировать принципы вариативной иноязычной подготовки, реализующие формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности; уточнить понятие «образовательный вариант», определить его виды и структуру, создать алгоритм выбора дополнительного образовательного варианта.

4. Создать модель формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке, детализирующую компоненты вариативного образовательного процесса.

5. Разработать методику формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовке на уровнях высшего образования.

6. Выявить организационно-дидактические условия вариативной иноязычной подготовки в вузе, способствующие ее практической реализации.

7. Определить организационно-управленческие методы самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов.

8. Провести опытно-экспериментальную верификацию дидактической системы на уровнях высшего образования по техническим, естественнонаучным и гуманитарным направлениям подготовки; определить степень влияния

дидактической системы на успешность подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию в будущей профессиональной сфере на языке-посреднике; произвести статистический анализ полученных данных.

### **Научная новизна исследования:**

1. Обоснована необходимость и возможность ориентации иноязычной подготовки на формирование способности будущих выпускников вуза осуществлять профессиональную деятельность в межкультурном взаимодействии на языке-посреднике с коллегами из стран-партнеров; введено и определено понятие «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность»; раскрыты аспекты ее формирования: сущностные (межкультурный аспект, язык-посредник), структурные (языковое сознание, интернациональное мышление, речевое поведение), целевые (иноязычные компетенции), процедурные (межличностное общение в группе, образовательные варианты), критериально-диагностические (разнообразие языковых и речевых средств).

2. Разработана и экспериментально проверена дидактическая система, структура которой представлена совокупностью трех компонентов. Методологический компонент включает положения системного подхода к проектированию вариативной иноязычной *подготовки* на уровнях высшего образования, нацеленной на формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в соответствии с идеями акмеологического, когнитивно-коммуникативного, личностно-деятельностного, компетентностного подходов, дополненной положениями социально-развивающего, межкультурного и коммуникативного подходов к профессиональной ориентации и социализации личности. Теоретический компонент содержит принципы, отражающие внешние и внутренние закономерности развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке: вариативности, межкультурной направленности (авторский), междисциплинарной интеграции, единства образовательного пространства, модульности, минимакса, конфигуративности (авторский). Методический компонент включает программу вариативной иноязычной подготовки, модель формирования профессионально

ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке и методике, обеспечивающую вариативную иноязычную подготовку в вузе.

3. Отличительной особенностью дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности является вариативность, пронизывающая иноязычную подготовку в вертикальном (уровни высшего образования) и в горизонтальном направлениях (структурирование подготовки на базовую и дополнительную части), представленная в содержательном, процессуальном, контрольно-оценочном компонентах образовательного процесса.

4. Определены организационно-дидактические условия формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке: ориентация на познание разнообразия культур и принятие ценности разнообразия людей; анализ потребностей обучающихся и их учет при проектировании образовательных вариантов; проектирование базовых образовательных вариантов в виде ситуаций общения с целью приобретения опыта межличностного общения на языке-посреднике и дополнительных вариантов в самостоятельной работе для развития комплекса иноязычных компетенций и самостоятельности.

5. Разработана методика формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, обеспечивающая: (1) организацию аудиторных занятий в виде квазипрофессиональных коммуникативно-речевых ситуаций на языке-посреднике, моделирующих ситуации общения, приближенные к реальной профессиональной деятельности и предназначенные для совместной работы в группах; (2) проектирование дополнительных образовательных вариантов, нацеленных на индивидуальное развитие комплекса иноязычных компетенций; (3) разработку вариативных учебно-методических материалов; (4) управление самостоятельной работой обучающихся за счет применения организационно-управленческих методов самостоятельной работы обучающихся и обеспечения обучающихся стратегиями

овладения иностранным языком, соответствующих их когнитивным особенностям, которые способствуют развитию самостоятельности в вариативной иноязычной подготовке.

6. Разработан понятийный аппарат исследования, составляющий теоретическое основание дидактической системы в виде обоснования и авторского определения понятий: «вариативная иноязычная подготовка», «образовательный вариант», «язык-посредник», «интернациональное мышление», «ценность разнообразия», «взаимодействие через различия».

#### **Теоретическая значимость исследования:**

– разработаны и доказаны базовые положения дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе, реализуемой в контексте обеспечения сотрудничества и кооперации российских специалистов с коллегами из стран-партнеров на языке-посреднике;

– получило развитие понятие «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность» субъекта профессиональной деятельности, взятое за основу для установления целевого компонента вариативной иноязычной подготовки;

– теоретически обосновано применение системного подхода к проектированию иноязычной подготовки, нацеленной на формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, системным качеством которой является вариативность;

– изложены аргументы в поддержку теории межкультурного подхода в логике развития способностей обучающихся к осуществлению профессиональной деятельности в межкультурном разнообразии общества;

– предложена идея о структурировании иноязычной подготовки на базовую часть, нацеленную на организацию ситуаций межличностного общения на языке-посреднике и выполнение требований ФГОС ВО к овладению иностранным языком на минимально достаточном уровне, и дополнительную часть, предназначенную для развития комплекса иноязычных компетенций



профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на максимально возможном уровне;

– введены и обоснованы: (1) принцип межкультурной направленности, ориентирующий иноязычную подготовку на формирование готовности обучающихся взаимодействовать с представителями других культур на языке-посреднике в профессиональном межкультурном общении; (2) принцип конфигуративности, позволяющий обеспечить построение многовариантного дидактического процесса иноязычной подготовки посредством варьирования отдельными структурными компонентами образовательного варианта;

– разработана структура образовательного варианта, определены дидактические характеристики, которые обеспечивают развитие комплекса иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности посредством открытости варианта для взаимодействия с образовательной средой и участниками образовательного процесса и способности мобильного реагирования на изменяющиеся условия;

– разработана модель формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке, описывающая целевой, методологический, содержательный, методический, технологический, контрольно-оценочный компоненты образовательного процесса в условиях его структурирования на базовую и дополнительную части и организационно-дидактические условия ее (модели) реализации;

– разработаны основания проектирования ситуаций общения в групповой работе в виде квазипрофессиональных задач, обеспечивающих приобретение опыта межличностного общения в профессионально ориентированном контексте иноязычной речевой деятельности, в которых профессиональная ориентация образовательного процесса достигается как путем междисциплинарной интеграции, так и посредством выполнения обучающимися видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

**Практическая значимость:**

– в практику работы вуза внедрена научно обоснованная дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке, нацеленная на развитие способности и готовности будущих выпускников вуза к межкультурному взаимодействию на языке-посреднике в сфере профессиональной деятельности;

– на основе установленных дидактических характеристик образовательного варианта определены требования к его формированию и разработан алгоритм процедуры выбора дополнительного образовательного варианта, расширяющие представление о содержании, методах, средствах обучения иностранному языку в вузе;

– установлены методы и формы реализации принципа межкультурной направленности, заключающиеся в организации образовательного процесса в форме групповой работы в ситуациях решения квазипрофессиональных задач, нацеленных на совместную исследовательскую деятельность и реализующих межличностное взаимодействие обучающихся в группе;

– создано методическое обеспечение вариативной иноязычной подготовки, включающее вариативные учебно-методические материалы, методические указания для организации вариативной самостоятельной работы, технологию разработки учебных, учебно-методические пособия, электронный англо-русский словарь ветеринарной лексики, упражнения для разных уровней и направлений подготовки в вузе;

– определен и применен на практике диагностический инструментарий для многосторонней оценки индивидуальных достижений развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовки, включающий диагностическую карту и тесты для установления уровня сформированности комплекса иноязычных компетенций;

– определены организационно-управленческие методы самостоятельной работы обучающихся при освоении дополнительных образовательных вариантов, включающие информирование обучающихся, фиксацию работ, оценку учебно-

методических материалов и качества образовательной среды, оценку динамики развития компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, планирование развития образовательного процесса самостоятельной работы;

– на основе опытно-экспериментальной верификации доказана эффективность дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе в подготовке обучающихся к осуществлению профессиональной деятельности в межкультурном взаимодействии на языке-посреднике.

**Методологическая база исследования.** При определении логики формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности применялись идеи акмеологического подхода (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская и др.); положения личностно деятельностного подхода (И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн и др.); положения когнитивно-коммуникативного подхода, в том числе при обучении иностранному языку (Н.И. Алмазова, А.В. Матиенко, М. Никос, Дж. М. О'Мэлли, Р. Оксфорд, Ю.А. Токарева, М.А. Холодная и др.); результаты исследований межкультурного подхода при обучении иностранному языку (Т.Н. Астафурова, Д.К. Дирдорф, Д. Кристал, К. Сэвидж, Е.Г. Тарева, Г. Уокер, К. Уоткинс и др.); положения социально развивающего подхода в учебной деятельности (М.А. Ариян, А.В. Пономарев); коммуникативного подхода в обучении иностранному языку (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Д.Р. Сабирова и др.).

При проектировании вариативной иноязычной подготовки были использованы концептуальные положения системного подхода к исследованию педагогических явлений (И.В. Блауберг, М.С. Каган, Э.Г. Юдин); положения компетентностного подхода (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин и др.).

**Теоретические основы исследования.** Для обоснования понятия «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность» использовались теория языковой личности (Г.И. Богин, В.И. Карасик,

Ю.Н. Караулов, Т.В. Кочеткова, П.О. Селігей и др.); положения развития языковой личности (Н.Д. Гальскова, В.В. Краснова, Л.А. Милованова, Л.П. Тарнаева и др.); теоретические положения обучения профессионально ориентированному иностранному языку (И.В. Барышников, Л.И. Корнеева, Т.С. Серова, Н.Л. Уварова, А. Уотерс, С.К. Фоломкина, Т. Хатчинсон и др.) и междисциплинарности (Э.Г. Крылов, Н.В. Попова и др.). При организации ситуаций межличностного общения применялись идеи субъективности в этике Э. Левинаса и социальной перцепции Дж. Холмса.

Разработка вариативной иноязычной подготовки основывается на положениях теории вариативности и проектирования образовательной среды (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.Н. Коновальчук, В.И. Панов, В.В. Пикан, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, П.И. Третьяков, В.А. Ясвин и др.); теории формирования познавательной активности и самостоятельности обучающихся (А.Г. Ковалев, П.И. Пидкасистый, Л.М. Пименова, Т.Ю. Тамбовкина, К.Г. Чикнаверова, Т.И. Шамова и др.); теории управления образовательными системами (В.А. Болотов, Д.А. Новиков, Ю.Г. Татур и др.) и оценки качества образования (В.И. Байденко, Б.А. Жигалев и др.); идеях критериального оценивания при развитии самостоятельности обучающихся (К.Э. Безукладников).

**Методы исследования:** *теоретические* (теоретический анализ философских, психологических, педагогических, лингвистических трудов отечественных и зарубежных ученых по исследуемой проблеме; анализ нормативно-правовой документации по теме исследования; моделирование формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке); *эмпирические* (наблюдение, беседы, анкетирование, метод экспертных оценок, тестирование); *интерпретационные* (анализ, сравнение, ранжирование, обобщение накопленного теоретического и практического опыта, синтез эмпирических данных); *экспериментальные* (опытно-экспериментальное обучение); *статистические*

(обработка результатов методами математической статистики, сравнительный анализ).

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Совершенствование иноязычной подготовки на уровнях высшего образования состоит в целостном, поэтапном формировании профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, способной к осуществлению профессиональной деятельности в межкультурном взаимодействии на языке-посреднике с коллегами из стран-партнеров. Профессионально ориентированная межкультурная языковая личность проявляется в уровне владения знаниями, навыками, умениями и приобретенным опытом межличностного общения на языке-посреднике в процессе совместной работы при решении исследовательских задач в контексте будущей профессиональной деятельности. Для того чтобы быть усвоенным, опыт межличностного общения в профессиональной сфере на языке-посреднике адаптируется к потребностям обучающихся в вариативной иноязычной подготовке в вузе. Этапы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности связаны с усложнением иноязычной речевой деятельности на разных уровнях высшего образования.

2. Методологической основой дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе выступают положения *системного подхода* к проектированию вариативной иноязычной подготовки, что позволило придать иноязычной подготовке новое системное качество – вариативность, пронизывающее уровни высшего образования в вертикальном направлении и образовательный процесс в виде базовой и дополнительной частей в горизонтальном направлении. Фокусирование системы на формировании профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, обладающей индивидуальными потребностями, реализуется *акмеологическим, когнитивно-коммуникативным, личностно-деятельностным, компетентностным* подходами. Профессиональная ориентация и социализация личности осуществляется на основе *социально-развивающего* подхода,

*межкультурного* и *коммуникативного* подходов к моделированию ситуаций общения, приближенных к реальным условиям профессионального межкультурного взаимодействия. В дополнении к системному подходу совокупность подходов образуют методологическую основу дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе и определении теоретического и методического компонентов системы.

3. Теоретический компонент дидактической системы представлен принципами, базирующимися на выявленных закономерностях относительно формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в ходе вариативной иноязычной подготовки (внутренние закономерности) и организации образовательного процесса (внешние закономерности). Наряду с традиционными дидактическими принципами внутренние закономерности отражаются в принципах вариативности (освоение образовательного варианта, соответствующего потребностям обучающегося), межкультурной направленности (ориентирует иноязычную подготовку на формирование готовности обучающихся взаимодействовать с представителями других культур через различия на основе уважения, осознанности, рефлексии речевой деятельности). На основе внешних закономерностей базируются принципы: междисциплинарной интеграции, единства образовательного пространства, модульности, минимакса и конфигуративности (построение множества вариантов путем варьирования структурных компонентов образовательного процесса).

4. Методический компонент включает (1) программу вариативной иноязычной подготовки, раскрывающую интерпретацию понятия «образовательный вариант», его дидактические характеристики, требования к проектированию образовательных вариантов базовой и дополнительной частей иноязычной подготовки, алгоритм процедуры выбора дополнительного образовательного варианта; (2) модель формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, которая описывает условия

для овладения минимально необходимым содержанием вариативной иноязычной подготовки и индивидуального развития комплекса иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности посредством освоения дополнительных образовательных вариантов; (3) методику, обеспечивающую вариативную иноязычную подготовку в вузе, которая реализуется на основе предложенной технологии разработки учебно-методического обеспечения, применения интернет-ресурсов и информационных технологий (электронные словари, справочные системы, системы автоматизированного перевода; образовательные и профессионально значимые ресурсы; онлайн-курсы).

5. Организация самостоятельной работы обучающихся по дополнительным образовательным вариантам реализуется организационно-управленческими методами, среди которых значимыми являются информирование обучающихся посредством syllabus курса, фиксация работ в облачных технологиях сети интернет. Методическая поддержка самостоятельной работы обучающихся осуществляется рекомендациями по применению учебных стратегий овладения иностранным языком в соответствии с когнитивным стилем учения, представленные в логике развития навыков и умений иноязычной речевой деятельности.

**Опытно-экспериментальная база исследования:** ФГБОУ ВО «Пермский государственный аграрно-технологический университет им. академика Д.Н. Прянишникова», общее количество участников на разных этапах – 1065 человек.

**Организация исследования:** Исследование проводилось с 2010 по 2024 гг., состояло из четырех этапов.

*Первый этап (2010-2013 гг.) – поисково-теоретический.* В это время проводился анализ научной литературы по проблеме исследования; изучалось состояние разработанности проблемы; определялся понятийно-категориальный аппарат диссертационного исследования; планировалась структура исследования; изучался и обобщался опыт обучения иностранному языку в отечественной и

зарубежной практике; внедрялись в образовательный процесс квазипрофессиональные коммуникативно-речевые ситуации, вариативные методы обучения в аудиторной и самостоятельной работах.

*Второй этап (2013-2016 гг.) – теоретико-прикладной.* Этап включал постановку целей и задач исследования, теоретическое обоснование и научно-дидактическое описание системы, разработку модели образовательного процесса и учебно-методического обеспечения, проектировалась программа экспериментальной вариативной иноязычной подготовки, разрабатывались образовательные варианты для уровней высшего образования.

*Третий этап (2016-2020 гг.) – экспериментальный.* В этот период осуществлялась практическая реализация предложенной дидактической системы, корректировались отдельные элементы системы, определялся диагностический инструментарий развития комплекса иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в уровневой системе высшего образования, осуществлялся сбор экспериментальных результатов, публиковались учебно-методические материалы, научные статьи.

*Четвертый этап (2020-2024 гг.) – обобщающий.* На заключительном этапе систематизировались, анализировались полученные результаты, проводилось установление достоверности данных посредством их обработки методами математической статистики, определялась эффективность дидактической системы в рамках опытно-экспериментального обучения, формулировались выводы, литературное оформление диссертации.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивается методологической основой исходных теоретических позиций; применением теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; продолжительностью и положительными результатами опытно-экспериментальной работы, репрезентативной выборкой; статистической значимостью и валидностью полученных результатов; устойчивой позитивной тенденцией повышения качества иноязычной подготовки на различных направлениях (технические, естественнонаучные, гуманитарные) в вузе;



стабильным функционированием системы вариативной иноязычной подготовки в вузе, воспроизводимостью разработанной дидактической системы в условиях профильных и многопрофильных вузов; апробацией результатов исследования на научных конференциях и семинарах.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись:

– на заседаниях кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный аграрно-технологический университет им. академика Д.Н. Прянишникова» (ФГБОУ ВО «Пермский ГАТУ»), на кафедре иностранных языков и связей с общественностью, кафедре иностранных языков, лингвистики и перевода ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет» (ФГАОУ ВО «ПНИПУ»);

– на международных и всероссийских научно-практических конференциях: «Актуальные проблемы науки и агропромышленного комплекса в процессе европейской интеграции» (Пермь, 2013), «Информационные системы и коммуникативные технологии в современном образовательном процессе» (Пермь, 2014), «Тенденции развития мировой торговли в XXI веке» (Пермь, 2014), «Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно деятельностной парадигмы» (Киров, 2014), «Новые технологии в образовании» (Красноярск, 2014), «Методика и практика преподавания в XXI веке» (Варна, 2015), «Инновационное развитие аграрного производства в современных условиях» (Екатеринбург, 2015), «Современные тенденции развития науки и производства» (Кемерово, 2016), «Информационные системы и коммуникативные технологии в современном образовательном процессе» (Пермь, 2016), «Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах» (Рязань, 2017), «Индустрия перевода» (Пермь, 2017, 2020), «Агротехнологии XXI века» (Пермь, 2018), «Современные проблемы лингвистики и дидактики: Междисциплинарный подход в гуманитарных и социальных науках» (Волгоград, 2018), «Прорывные технологии и коммуникации в производстве» (Волгоград, 2018), «Личность и общество в современном геополитическом пространстве» (Волгоград, 2020), «Технология развития критического мышления

в практике обучения иностранным языкам» (Нижний Новгород, 2021), «Язык и культура» (Томск, 2021), «Дискурсивные практики современной межкультурной коммуникации» (Горловка, 2022), «Актуальные проблемы обучения иностранным языкам. Вызовы XXI века» (Пермь, 2022), «Новые идеи в науках о Земле» (Москва, 2023);

– в практике обучения иностранному языку ФГБОУ ВО «ПГАТУ», ФГАОУ ВО «ПНИПУ», ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники», АНО «Академия корпоративного обучения», ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет», ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

Результаты исследования отражены в 52 публикациях автора, включая 21 научную статью в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования РФ, 4 статьи в изданиях, индексируемых в международных базах научного цитирования, 3 монографии, 7 учебно-методических пособий.

**Личный вклад соискателя** заключается в самостоятельной разработке дидактической системы, модели и методики формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке в вузе; осуществлении сбора эмпирического материала, его обработке, анализе и педагогической интерпретации; создании научно-методического обеспечения образовательного процесса (учебные и учебно-методические материалы, методические указания); апробации основных положений исследования и проведении опытно-экспериментальной работы; формулировке выводов, оформлении рукописи диссертации и автореферата; представлении научных результатов диссертационного исследования в научных рецензируемых изданиях. Проанализирован и осмыслен многолетний личный опыт автора в качестве преподавателя иностранных языков на всех уровнях высшего

образования, руководителя программы повышения квалификации преподавателей.

**Соответствие результатов паспорту научной специальности.** Область исследования соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования: п. 5. Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование; п. 9. Гуманизация и персонализация в профессиональном образовании; п. 13. Теоретико-методологические проблемы проектирования содержания профессионального образования, взаимосвязь содержания, методов и технологий.

**Структура и объем диссертации.** Диссертационная работа соответствует логике построения научного исследования в педагогической области и состоит из введения, четырех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы (412 источников) и приложения. Работа представлена на 376 страницах текста, содержит 23 таблицы, 26 рисунков, 14 приложений.

# **ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ**

## **1.1. Научные предпосылки разработки дидактической системы**

Установление научно обоснованных оснований разработки дидактической системы формирования нового типа языковой личности в неязыковом вузе включает: анализ социальных и личностных запросов к изучению иностранного языка в вузе, условий применения иностранного языка выпускниками вузов в профессиональной деятельности; определение роли английского языка как посредника в межкультурной коммуникации; установление особенностей профессиональной межкультурной коммуникации посредством английского языка между представителями различных культур; определение степени влияния культурных представлений на осуществление межкультурной коммуникации в профессиональной сфере общения.

*Социально-экономическое состояние общества* в начале XXI века обусловлено этапами развития социальных и экономических институтов, научными открытиями и технологическими разработками. Развитие научного знания в понимании нашей Вселенной и силах, которые ею движут, происхождении и эволюции человека, биологических, психических и социальных характеристиках человека, механике жизни и физике, определяющих существование различных видов жизни на Земле, стимулировало технологический прогресс. Современное технологическое обеспечение различных отраслей экономики стремительно видоизменяет производственные процессы, трансформирует виды профессиональной деятельности.

Развитие технологий привело к внедрению в производственные процессы автоматизированных систем, роботов, цифровых систем управления и контроля качества, обусловило тенденцию на изменение профессиональной занятости. Постиндустриальное общество характеризуется постиндустриальной экономикой – экономикой пост труда, когда профессиональная деятельность ориентирована на разработку, управление и обслуживание автоматизированных систем, осуществляется при помощи информационных технологий. Информация как основная единица товара является значимым компонентом профессиональной деятельности.

Наука имеет международный характер, является достижением всего человечества. Научные открытия в области механики, термодинамики, квантовой физике, нейрофизиологии, генетике и многих других представляют собой общечеловеческие знания, влияющие на развитие человечества как вида. Исследования ученых основываются на универсальных законах, опыте предшественников, логике научных теорий, огромном количестве информации, едином языке математических уравнений, химических элементов, физических формул. Всё большее значение приобретают междисциплинарные исследования, в основе которых находится сотрудничество ученых из разных областей научного знания, представителей разных научных школ, что обеспечивает генерацию новых идей, их обоснование и применение в практику. *Глобальность научного знания во многом обеспечил Интернет и развитие интернет-коммуникаций.*

Сеть Интернет в качестве хранилища, обмена данными изменила процесс научных исследований. Доступность большого объема информации, наличие различных автоматизированных систем сбора информации по определенным критериям, технологии анализа, систематизации, статистической оценки позволяет ускорить процесс исследования и получать результат в более сжатые сроки. Представление результатов исследований в научных журналах способствует оценке методов исследования и полученных данных коллегами, широкой апробации результатов, стимулирует дальнейшие поиски.

Коммуникационные технологии сделали возможным непосредственное общение ученых из разных точек мира в режиме онлайн конференций.

По данным отчета «Digital 2023» из 8 миллиардов жителей нашей планеты 64,4% являются пользователями сети Интернет (<https://datareportal.com>). С момента создания первого веб сайта в 1991 году прирост пользователей составлял примерно 1,9% в год. За 30 лет своего существования Интернет пользователями стали 5,16 миллиардов человек. 61,6 % женщин и 67,2% мужчин от общего количества населения Земли пользуются сетью Интернет. Для выхода в Интернет 68,0% пользователей используют мобильные телефоны, две трети (65,6%) пользователей используют ноутбуки и стационарные компьютеры. Средний глобальный пользователь находится в интернет-пространстве 6 часов 37 минут. Эти данные показывают, что доступ к информации, возможности обмена ею появляется всё у большего количества человек, Интернет является востребованным инструментом социальной жизни и профессиональной деятельности.

В области образовательных услуг Интернет и информационные технологии соединили более 950 университетов и учащихся по всему миру. Онлайн-образование представляет собой постоянно увеличивающийся рынок. По данным платформ онлайн-обучения в 2020 году в сети Интернет было представлено 16,3 тысячи онлайн-курсов, 180 миллионов человек были записаны на онлайн-курсы. Ежегодный прирост за последние годы составляет примерно 60 миллионов учащихся, среди которых сотрудники предприятий, повышающие уровень квалификации, за счет компаний. Например, на платформе Coursera Business зарегистрированы 2300 предприятий, которые оплачивают онлайн-обучение своим сотрудникам.

Электронная коммерция стала неотъемлемой частью мировой торговли, объединяя производителей и потребителей из разных стран мира. Увеличение доступа к сети Интернет способствует мировой торговле. В 2021 году объем продаж электронной розничной торговли превысил 5,2 триллиона долларов. Развитие онлайн-платформ, где представлены различные товары, присутствуют

возможности выбора, сравнения и покупки товаров и услуг, обеспечили наибольшую долю покупок по всему миру онлайн. Услуги электронной коммерции осуществляются между предприятиями (бизнес-бизнес), между предприятиями и потребителями (бизнес-потребитель), между потребителями (потребитель-потребитель), расширяя международный рынок и увеличивая объем производства и сбыта продукции.

Развитие цифровых технологий меняет профессиональную занятость. Возможность удаленной работы, гибридной работы меняет трудоустройство, рабочую среду. Появление новых профессий, связанных с работой в сети Интернет, обуславливает новую трудовую деятельность с гибким графиком работы, возможностью работать из любого места, другим финансовым обеспечением (сокращение расходов на дорогу, питание и т.д., увеличение расходов на оборудование, электроэнергию, интернет трафик и др.). Развитие инструментов для совместной работы, ориентированных на каналы связи (видеоконференции, мессенджеры) и облачные технологии, иллюстрируют востребованность и реализацию различных видов удаленной работы. Деловые контакты между предприятиями разных стран значительно расширяются за счет сокращения времени на обмен информацией посредством электронной почты, заключение договоров, выстраивание логистических цепочек.

Объединение людей разных стран происходит в ответ на глобальные вызовы человечества. *Общепланетарные проблемы* окружающей среды в виде защиты воздуха, воды, биологических видов и экосистем нашей планеты являются предметом изучения ученых, экологических активистов, специалистов сельского хозяйства и промышленности, как отраслей, пагубно влияющих на экологию. Решение проблем видится в применении экологического подхода к существованию человечества (осознанное потребление, снижение выбросов вредных веществ в окружающую среду, снижение неравенства между развитыми и развивающимися странами и др.), а также в разработке технологий, обеспечивающих экологичное производство, безопасную добычу и транспортировку нефти, охрану среды обитания вымирающих животных и

морских представителей планеты и других. Исследователи и специалисты, решая задачи защиты экологии, различного уровня, обращаются к опыту других стран, сотрудничают и представляют свои разработки в различных отраслях экономики, обеспечивая вклад в решение мировых проблем.

Совместное решение мировых проблем, возможности трудоустройства и выполнения профессиональной деятельности удаленно, востребованность специалистов узких направлений подготовки при выполнении проектов, сотрудничество предприятий и организации, развитое транспортное сообщение между странами, обеспечивающее высокую мобильность людей, обусловили расширение рынков труда.

В современных социально-экономических условиях отрасли народного хозяйства нашей страны находятся в непрерывном процессе модернизации оборудования, привлечения новых партнеров и расширения рынков сбыта товаров и услуг. Сформирован *запрос отраслей* в специалистах, обладающих фундаментальными знаниями науки и гибкими навыками применения знаний в новых областях и ситуациях, готовых незамедлительно приступить к выполнению профессиональных задач и не требующих время на переобучение и научение. Существует потребность в специалистах, способных применять английский язык в профессиональной деятельности как с целью изучения и применения мирового опыта, так и непосредственного общения с деловыми партнерами.

Научные работы в области социологии, посвященные требованиям к молодым специалистам [Меренков, Шадрин, 2015]; роли владения иностранным языком специалистами различных профессий; влиянию иноязычной компетентности на позицию специалиста на рынке труда [Авдеева, 2015; Гараева, 2006]; востребованности и конкурентоспособности специалиста, владеющего иностранным языком в социально-профессиональной системе регионального рынка труда [Русанов, 2011], говорят о том, что специалисты с иноязычной компетентностью рассматриваются на современном рынке труда как отдельная категория работников, в зависимости от социально-экономической специфики региона и особенностей профессиональной среды *запрос* в таких специалистах



варьируется [Атабекова и др., 2014; Вербицкая, Касевич, 2004; Комолова, 2019; Кучерявая, 2012; Русанов, 2011; Суворова, 2013; Суртаева, 2015].

Как показывают результаты диссертационного исследования Е.К. Русанова, значительна потребность в работниках со знанием иностранного языка в мегаполисах. В качестве примера исследователь приводит город Москву и отмечает, что по мере удаления городов и населенных пунктов от столицы такая потребность значительно снижается, что обуславливается менее развитой внешнеэкономической деятельностью регионов [Русанов, 2011:15]. Исследователь отмечает, что владение иностранным языком специалистом вне профильных сфер (туризм, международные отношения, экономика, образование и т.д.) рассматривается работодателем в качестве желательной специальной дополнительной компетентности [Русанов, 2011:14]. Тем не менее, с каждым годом отмечается расширение коммерческой деятельности российских компаний на мировом рынке, увеличение деловой активности и знание иностранного языка становится фактором трудоустройства выпускника вуза, открывает карьерные возможности для специалистов в профессиональной деятельности [Русанов, 2011].

Целесообразно определить области применения иностранного языка специалистами разных профилей в современных условиях. Анализ научной литературы, изучение требований рынка труда позволяют определить области применения иностранного языка выпускником неязыкового вуза:

- осуществление иноязычной коммуникации в профессиональной сфере – сотрудничество международных компаний, деятельность которых связана с импортом продукции и оборудования, производством товаров, расширением рынка сбыта при помощи международных выставок;
- доступ к иноязычной профессионально значимой информации – современным мировым достижениям профессиональной сферы и научным разработкам, доступным благодаря современным информационным сетям;
- профессиональные стажировки для узкоспециализированной подготовки, обмена опытом и повышения квалификации;

– самообразование – самостоятельное повышение квалификации в профессиональной (производственной и научной) деятельности, выступающее на сегодняшний день одним из целевых показателей подготовки специалиста. Непрерывное образование в течение жизни призвано обеспечить специалиста готовностью получать и применять новые знания и умения, быть гибким к изменяющимся условиям, быть конкурентоспособным на рынке труда [Бароненко и др., 2017; Буева, 2008].

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к подготовке специалиста. Сегодня специалист любого профиля подготовки должен владеть иностранным языком на уровне, позволяющем взаимодействовать с зарубежными партнерами, находить и применять информацию об актуальных разработках, современных технологиях производства.

Решение задач закупки комплектующих, сбыта продукции, установки и обслуживания оборудования, выполнения совместных проектов на иностранном языке происходит в короткие сроки, не предполагает привлечение переводчиков, поскольку требует владение узкоспециализированным словарем профессиональной деятельности и понимания процессов, что предполагает готовность специалистов непосредственно участвовать во взаимодействии с партнерами на иностранном языке. Требования к владению специалистами иностранным языком предъявляют и региональные предприятия, и организации, и крупные государственные и коммерческие корпорации. Владение иностранным языком на уровне необходимом для выполнения задач профессиональной деятельности является конкурентоспособным преимуществом выпускников вуза разных уровней высшего образования.

*Личностные запросы в овладении иностранным языком* специалистами достаточно высоки, связаны с возможностью построения различной траектории профессиональной карьеры. Профессиональная карьера начинается с подготовки специалистов, которая включает различные виды стажировок, мобильность в образовании, свидетельствующую о накоплении разнообразного опыта, изучение опыта смежных областей и узких профессиональных вопросов при изучении

дополнительных курсов, в том числе, онлайн курсов ведущих университетов мира, представляющих передовой опыт в науке и последние научные и технологические разработки в разных отраслях знаний.

Понимание иностранного языка как необходимого инструмента построения профессиональной карьеры превалирует над потребностью удовлетворения личных интересов в виде туризма, просмотров фильмов и приобщения к музыкальной культуре на языке оригинале. Широко распространившиеся среди молодого поколения видеоигры обеспечили их опытом общения с иностранцами из разных точек мира на английском языке, продемонстрировав ценность общения в рамках интересующей их деятельности, значимость устной и письменной иноязычной речи, возможность сотрудничества и кооперации. Современные технологии автоматизированного перевода с различных языков мира обеспечивают доступ к любой информации, навигаторы позволяют самостоятельно ориентироваться в любом месте, при этом, значимость непосредственного общения между конкретными людьми на одном языке повышается.

Сложившаяся практика обучению иностранному языку в нашей стране, начиная с детского сада, школы на протяжении 10 лет, в начальных профессиональных образовательных учреждениях, успешность или неуспешность её применения в индивидуальном личном опыте, ориентирует обучающегося вуза в развитии иноязычных знаний и умений в области будущей профессиональной деятельности. Потребность в овладении профессионально ориентированным иностранным языком в вузе как средством будущей профессиональной деятельности находится в тесной взаимосвязи познавательных потребностей обучающихся, сделавших выбор профессии, обладающих мотивацией к её освоению, изучению различных аспектов профессиональной деятельности, возможностей построения карьеры.

Иностранном языком, необходимым для осуществления профессиональной деятельности и построения карьеры в целом, последние десятилетия становится

английский язык. Английский язык прочно занял положение языка международного общения.

Закрепление позиций английского языка в XX-XXI веках в качестве *языка международного общения (global language)* обусловлено распространением языка по миру в силу влияния Британской империи в XIX-XX веках и её колониальной политики в Восточной Азии, Африке, Америке, Индии и других странах. Кроме того, английский язык относится к германской языковой семье, произошел от протогерманского языка наряду с немецким, голландским и другими языками, на которых говорят в Европе, что способствует овладению английским языком жителей Европейского Союза. По статистическим данным в 2022 году английским языком как родным, вторым или иностранным, на том или ином уровне, владеет 1,5 миллиарда человек в мире, что составляет примерно 19% населения Земли (<https://www.statista.com>). Английский язык является официальным языком в 55 странах (28,5% стран мира), является официальным фактически, но не признан официально в 20 странах (10,5% стран мира). Английским языком как родным владеют 527 миллионов человек, 300 миллионов владеют им как вторым языком. Обучение английскому языку как иностранному в 23 странах является обязательным и начинается с 4 лет, ещё в 23 странах начинается с 12 летнего возраста; в 5 странах английский относится к факультативным предметам. Изучение поисковых запросов пользователей сети Интернет по обучению английскому языку показало, что на первом месте по востребованности английский язык представлен в Объединенных Арабских Эмиратах (English Language Statistics, 2022), что объясняется интенсивным процессом интеграции страны в мировое пространство.

Исследования эмоциональной стороны языка показывают, что в английском языке слова с положительной окраской превосходят отрицательные, присутствует склонность к позитивности, в устной и письменной формах проявляется просоциальное общение, что позволяет ученым отнести английский к «счастливым языкам» [Kloumann et al., 2012].

Значительное количество изучающих английский язык и владеющих им как вторым после родного языка оказывает влияние на появление вариантов английского языка, связанных с национальными особенностями изучающих язык [Crystal, 2008]. Варианты английского языка представлены британским, ирландским, шотландским, валлийским, американским, австралийским, новозеландским, карибским, канадским, южноафриканским, южноазиатским и другими вариантами английского языка. Появление данных вариантов является неизбежным следствием распространения языка по отдаленным географическим точкам.

В международном общении, когда взаимодействие происходит между участниками, носителями разных языков, языком-посредником взаимодействия выступает *международный английский язык* (International English). В основе международного английского находится британский стандарт, изучаемый в качестве иностранного языка в школах и вузах по всему миру. Сегодня международный английский широко представлен в документации, технической литературе, научных работах, современной мировой культуре, интернет-коммуникации.

Как отмечает З.Г. Прошина, *концепция языка-посредника* появилась на рубеже XX-XXI веков, её отличие от теории вариантов языка заключается в описании «транснациональной посреднической функции» английского языка [Прошина, 2018]. Общение на языке-посреднике позволяет участникам взаимодействовать и решать коммуникативные задачи, если они обладают достаточным уровнем владения английским языком, сохраняя собственную национальную самобытность [Crystal, 2008].

В научной литературе для языка-посредника, обеспечивающего взаимодействие между людьми с разными родными языками, также используется термин «английский как лингва франка» (А. Фирт 1990).

Термин «язык-посредник» используется для описания языка общения не только между людьми, для которых английский является неродным, но и носителями языка в общении с зарубежными партнерами, которые вынуждены

приспосабливать свой язык к возможностям других коммуникантов. «Язык-посредник» рассматривается исследователями как применение языка партнерами по общению «с разными первыми языками», между носителями и неносителями языка, представителей разных культур, представителей разных национальных вариантов языка [Прошина, Нельсон, 2020:7]. Международный английский язык как язык-посредник есть «вариативный способ использования языка в межкультурном контексте», характеризуется вариативностью и гибкостью используемых языковых средств, является не вариантом английского, а ориентируется на единство и однородность, то есть представляет собой инвариант языка [Прошина, 2018].

Преподавание английского языка как языка-посредника предполагает овладение обучающимися «особенным нелокализованным диалектом английского языка, глобального распространения, без значительного варьирования, на котором можно говорить с самыми разными акцентами» [Stevens, 1983: 87].

Значимыми характеристиками языка-посредника являются: его применение в межкультурном контексте; ориентация на глобальность; «возникновение и существование в результате взаимодействия и взаимопонимания» [Meierkord, 2004]; снижение значения «лингвокультурного материала сопутствующего языку»; динамичность и нестабильность коммуникативных ситуаций; гибкость, динамичность, вариативность языковых средств [Crystal, 2008], присутствует влияние американской разновидности языка – произношение, грамматические аспекты и орфография соответствуют американской языковой норме [Crystal, 2008].

Существует ряд допущений в его употреблении:

- опущение окончания -s у глаголов третьего лица настоящего времени;
- подмена относительных местоимений who и which;
- отсутствие определенных и неопределенных артиклей там, где они обязательны;
- использование лишних предлогов и другие.

Данные грамматические ошибки не мешают «успешной коммуникации», затруднения в общении вызывают незнание лексики, слабые навыки перефразирования, «односторонняя идиоматичность»: незнание метафор, идиом, фразовых глаголов, употребляемых одним говорящим, но неизвестных собеседнику [Burt, 2005]. Письменная речь является более успешной в силу исключения акцента, подготовленности речи, большего времени на восприятие и переработку информации [Sharifian, 2009].

При обучении языку-посреднику, на первый план выходят стратегии коммуникации, решение проблем взаимопонимания, взаимодействие в условиях различий партнеров [Прошина, Нельсон, 2020]:

- стратегии коммуникации нацелены на адаптацию к общению посредством «регуляризации, усиления экспрессии, кодового смешения, заимствований, уточнения значения слова, использования языковой избыточности, перефразирования, внимания к невербальным элементам коммуникации» и т.д. [Прошина, Нельсон, 2020];

- взаимопонимание рассматривается в трех аспектах – понимание формы языковой единицы, понимание её значения, понимание смысла текста [Seidlhofer, 2011];

- «осознание различий» – знание как люди говорят «из-за различий в лингвокультурах», и осуществление «информированного выбора» для эффективной коммуникации.

В логике нашего исследования иностранный язык, на котором происходит взаимодействие партнеров из разных стран, рассматривается как язык-посредник. «Язык-посредник» определяется как средство межкультурного взаимодействия между представителями разных стран, носителями различных языков и культур, для которых этот язык является неродным, целенаправленно изучаемым.

Изучение английского языка в вузе как языка-посредника с целью его применения в международном общении предполагает овладение системой языка, накопление объема лексических средств, идиом и фразовых глаголов, обеспечивающих продуцирование и восприятие сложных речевых конструкций,

овладение стратегиями коммуникации, умениями решения проблем взаимопонимания и осознания различий для эффективной межкультурной коммуникации [Allan, 2011].

*Коммуникация*, понимая исследователями в виде «акта общения, связи между двумя и более индивидами, основанном на взаимопонимании; сообщения информации одним лицом другому или ряду лиц», средством которого является язык [Тер-Минасова, 2008].

В отечественной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам сформирована научная школа, стоящая на позициях понимания языка как «передатчика», «носителя культуры». Язык рассматривается исследователями в виде инструмента культуры, с помощью которого происходит формирование личности человека, через «навязанные ему языком, и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям» [Тер-Минасова, 2008:14]. С. Г. Тер-Минасова видит в языке «мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [Тер-Минасова, 2008:15]. Понятие «культура» является сложным, не имеющим единого толкования; рассматривается в виде совокупности материальных и духовных достижений человеческого общества, как мера уровня развития отрасли или умственной деятельности, в виде зонтичного термина, охватывающего просвещенность, образованность.

Значимость культурного слоя языка обуславливает его роль в коммуникации. Адекватная межкультурная коммуникация в данном контексте понимается как «взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [Верещагин, Костомаров, 1990]. Межкультурная коммуникация неизбежно сталкивается с конфликтом культур, исходя из социальной обусловленности своей и чужой группы. Принадлежность человека к определенной группе людей связана с разделением ценностей, традиций, правил и обычаев группы, что способствует установлению ограничений и границ своей группы и противопоставлению чужой. Успешность



межкультурной коммуникации связывается с необходимостью диалога культур, при котором на основе знакомства с иной культурой, понимания чужого мировоззрения, участники коммуникации осознают собственную культуру, происходит самосознание и самопознание индивида как представителя национальной культуры и языка. Картина мира человека соединяет традиционные универсальные смыслы культуры, изменяющиеся культурные данности в процессе развития общества, «рожденные от симбиоза и пропущенные через индивидуальный образ окружающей действительности личностные культурные ценностные смыслы» [Пассов, 2010].

Исходя из этого положения, изучение языка должно происходить в неразрывной связи с миром и культурой народов, говорящих на языке. Культуросообразная парадигма обучению иностранному языку определяет необходимость обучения языку через культуру и культуре через язык [Новикова, 2015]. Разработанные в методике и практике обучения иностранным языкам «культуросообразные подходы» [Тарева, 2017], способствуют интеграции культуры и языка. Разработаны страноведческий подход, при котором страноведческие факты являются способом овладения языком и иноязычной культуры [Пассов, 2010]; лингвокультурологический подход опирается на фоновые знания представителей народа, хранимые в языковом и когнитивном сознании [Фурманова, 2012]; социокультурный подход предполагает «соизучение языков и культур» в социокультурном контексте [Сафонова, 2012]; поликультурный подход нацелен на формирование представлений о культурном разнообразии, понимании культуры как социального конструкта [Сысоев, 2018]; межкультурный подход постулирует равноправное положение культур в их взаимодействии [Тараева, 2017; Языкова, 2006]. Данные подходы объединены идеей приобщения обучающихся к культурам своей страны и стран изучаемого языка, познанию разнообразия мира; различаются определением культурной доминанты, пониманием монологичности или диалогичности культур, ориентацией на изучение одной культуры или множества культур [Тараева, 2017].

Исследования зарубежных авторов расширяют теоретическую базу межкультурного подхода к обучению. Теоретические основы межкультурной коммуникации базируются на понимании субъективности в этике Э. Левинаса, где межкультурный диалог проходит в форме «присутствия друг к другу в качестве телесных субъектов», которые со-конструируют смыслы [Ferri 2018].

По мнению Э. Левинаса, теоретическое познание мира и бытия не решает вопрос познания другого [Левинас, 1998]. Познание, как показывает ученый, есть «форма власти над действительностью», познавая, мы навязываем реальности наши представления о ней. В стремлении понять Другого человек оказывается в плену своей собственной жизни, своих идей и представлений. Восприятие нового возможно через понимание субъектности Другого вне «членства какой-либо общности», принадлежности к группе, профессии и т.д., а как «значение без контекста» [Ямпольская, Шолохова, 214]. Этический опыт отношения к Другому, предлагаемый Э. Левинасом, заключается в принятии «опыта по преимуществу» Другого, что исключает взаимность нашего отношения к Другому и такого же отношения Другого к нам. Этическое отношение асимметрично – наше отношение к Другому не отражает его отношение к нам [Ямпольская, 2004]. Концепция субъективности Э. Левинаса строится на ориентации не на саму себя как замкнутую систему, а существовании для Другого [Сокулер, 2012]. В близости отношений самость субъекта имеет решающую роль во взаимодействии; желания и потребности, страдания открыты Другому, субъективность «пребывает в неоплатном долгу перед Другим, преследуется чужой болью» исходя из высоких нравственных стандартов [Сокулер, 2012]. Понимание Другого без соучастия в нем является актом насилия, «сообщение», очищенное от бессознательного, характеризующееся «сознанием и дискурсом отношений между умами», исключает агрессию, является ненасильственным [Калинина, 2020].

Опираясь на теоретические положения этики Э. Левинаса, в логике межкультурной коммуникации значимыми являются не столько знания о культурах, сколько умения принимать и понимать собеседника, навыки взаимодействия через различия, умения социализации [Deardorff, 2019].

Понимание диалога культур через призму взаимодействия отдельных людей, представителей разных культур, групп, интересов, ставит на первый план межличностные отношения в принятии разнообразия людей.

Разнообразие представителей разных культур заключается в образе мышления и действий исходя из того, «к чему они привыкли и что им знакомо» [Bourrelle, 2017]. Культурные различия проявляются в пищевых предпочтениях, нормах поведения, религиозных и гендерных представлениях и т.д. Непонимание или недопонимание поведения партнеров, неприятие установок и намерений участников общения обусловлено незнанием правил общественного устройства в другой стране, неспособностью принять возможность другого социального устройства. Влияние на коммуникацию различий культур значительно [Тер-Минасова, 2008]. Неприятие, культурные барьеры, возводимые участниками общения, ведут к нарушению взаимодействия, затрудняет решение конфликтных ситуаций и не способствует продуктивному сотрудничеству. В отличие от личного общения, в котором конфликт культур может принять деструктивную форму и привести к разрушительным последствиям, профессиональное общение имеет определенные рамки и позволяет не вступать в конфликтные ситуации. Предметом общения являются научные, технические разработки, деятельность участников связана с документами, проектами, оформляемым по стандартам, ориентация на достижение запланированного результата, тем не менее, особенности партнеров, связанные с нормами поведения, религиозными практиками, одеждой и многим другим могут стать препятствиями в решении профессиональных задач.

В логике подготовки к межкультурной коммуникации с представителями разных стран языке-посреднике, очевидно, что невозможно изучить культурные особенности всех стран мира, и нет такой необходимости. Опираясь на теоретическую базу межкультурного подхода отечественного научного направления и положения о межкультурной коммуникации и межкультурном подходе зарубежных исследователей, представляется возможным определить

основные направления подготовки выпускников вуза к межкультурной коммуникации на языке-посреднике с представителями разных стран и культур:

- научные знания о социальном характере культуры, понимание её в виде социально регулятивной системы, представляющей «свод принципов и норм группового существования людей и их социальной коммуникации» [Сысоев, 2018; Флиер, 2014];
- знания о разнообразии культур как исторически сложившихся способов совместной жизнедеятельности в виде жизнеобеспечения (экономика, использования окружающего пространства), познания окружающего мира (наука, искусство /литература, философия/религия), организации социального взаимодействия (нормативное и ненормативное поведение) [Флиер, 2014];
- знания и умения межсубъектных отношений через принятие разнообразия, включающих «практику глубокого слушания», повышение собственного культурного самосознания, осознание потребностей, особенностей других людей, установление связей через различия в уважительной манере, развитие эмпатии и обнаружение сходства с теми, кто кажется совершенно другим [Deardorff, 2019];
- знания и умения сотрудничать при решении единой задачи и выстраивании единой системы отношений, на основе рефлексии сфер деятельности (мышление, коммуникация, самосознание), что в образовательном процессе ведет к самостоятельности учения, «воспитывает человека, умеющего учиться» [Цукерман, 1996].

Преодоление культурных барьеров на основе научно обоснованных знаний о природе культуры обеспечивает протекание межкультурной коммуникации в рациональном понимании культурных особенностей, исключает излишнюю эмоциональность, способствует узнаванию новых фактов о культурных явлениях, проявлению любознательности в стремлении познать другого, соблюдении границ личности при установлении норм и правил определенной культуры и умению отстаивать собственные границы.

Обобщая содержание параграфа, отметим, что научные предпосылки разработки дидактической системы формирования нового типа языковой

личности будущих выпускников вуза складываются из: *запросов отраслей народного хозяйства к подготовке специалистов, готовых после окончания вуза приступить к выполнению профессиональных задач, в том числе, задач, решаемых во взаимодействии с международными партнёрами; запросов обучающихся на овладение иностранным языком в качестве средства построения профессиональной карьеры; закрепления позиций английского языка в качестве международного языка общения и овладении им как языком-посредником общения; социально-экономических условий и развития международных отношений со странами различных континентов, значительно отличающихся культурными представлениями от нашей страны; особенностей протекания межкультурной коммуникации между участниками, представителями разных культур на языке-посреднике; понимания культуры как социального конструкта.*

Опираясь на теоретическую базу понимания языка-посредника и межкультурной коммуникации в условиях профессиональной направленности обучения в вузе, представляется актуальным и возможным нацелить процесс обучения иностранному языку в вузе на формирование нового типа языковой личности, готовой в профессиональной деятельности взаимодействовать с представителями разных стран на языке-посреднике.

## **1.2. Сущность понятия «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность» и основания её формирования в вариативной иноязычной подготовке**

Определение сущности понятия включает анализ характеристик нового типа языковой личности обучающегося вуза, формулировку понятия, отражающего новый тип языковой личности, установление особенностей обучения иностранному языку в вузе, обоснование нового построения образовательного процесса в вузе.

Подготовка обучающихся вуза к иноязычному межкультурному взаимодействию в будущей профессиональной деятельности предполагает корректировку образовательных целей. Овладение иностранным языком на уровне, позволяющем применять его в качестве посредника в межкультурной коммуникации, в лингводидактике рассматривается с позиции формирования языковой личности.

В основе понимания концепта «языковая личность» находятся теоретические разработки отечественных лингвистов, посвященные познанию человека через познание языка (В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов и другие). Теория языковой личности определяет необходимость не только развития речевой способности обучающегося, не овладение отдельными языковыми знаниями и умениями, сколько формирование личностных характеристик, которые позволяют производить речевые поступки, создавать и воспринимать произведения речи, и одновременно выступающие в качестве критериев уровня владения иностранным языком [Богин, 1984].

*Теория языковой личности* описывает проявление индивидуальной творческой речи относительно языка как социальной системы средств коммуникации [Виноградов, 1980]. Формирование языковой личности заключается в «привитии особой перцептивной способности», заключающейся в «постижении иной ментальности, стратегии и тактики жизни, а значит, иного способа осмысления информации, затрагивающий любые стороны жизни» [Плигин, 2003:217].

Формирование языковой личности рассматривается в современных концепциях как:

- развитие способностей к созданию и восприятию речевых произведений, различающихся структурно-языковой сложностью, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью [Караулов, 1987];
- развитие речевой коммуникативной компетентности в результате взаимодействия языкового сознания и коммуникативной компетентности [Беляева, Антонова, 1991];

- моделирование целостного теоретического конструкта через конституирующую функцию языка [Никифоров, 1991];
- развитие языковой способности – системы, выступающей следствием отражения элементов системы родного языка [Шахнарович, 1996];
- цепь операций, направленных на развитие языкового сознания [Сулимов, 2002];
- развитие языкового, речевого и коммуникативного сознания, приобщающих личность к культурно-языковым и коммуникативно-деятельностным ценностям, знаниям, установкам и поведенческим реакциям [Карасик, 2004].

Обоснование овладения иностранным языком иным способом, нежели происходит овладение родным языком, мы находим в трудах Л.С. Выготского, подчеркивающего, что усвоение иностранного языка «идёт путём, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка», так как овладение родным языком происходит «неосознанно и ненамеренно», а овладение иностранным основывается на осознании и намеренности [Выготский, 2003:71].

Осознание и намеренность овладения языковыми способностями, умениями для осуществления речевых поступков разной степени сложности [Богин, 1986] в иноязычном общении ведет к формированию «языкового сознания», характеризующего языковую личность [Андреева, 2004; Богин, 1984; Залялетдинова, 2015; Нечаев, 2015; Рыжов, 2008]. Выделяют три основных уровня сформированности «иноязычного сознания»:

- 1) предметный – формируется понятие;
- 2) теоретический – «через сопоставление «предметных» значений и их дифференцировку» родном и иностранном языках происходит «переосознание», то есть осознанное усвоение «предметного» содержания носителя языка;
- 3) практический – дальнейшее развитие «профессионально «опредмеченной» иноязычной коммуникативной компетенции», позволяющей осуществлять адекватное общение в различных речевых ситуациях [Нечаев, 2002].

Разрабатываемая в лингводидактике структура языковой личности основывается на языке, выступающим «субстратом» языковой личности

[Халяпина, 2006, 2009], включает уровни развития «речевой способности» [Чалых 2014] и готовности к иноязычному общению [Халеева, 1990], на основе приобщения обучающихся к системе иноязычного социума, культурам стран [Гальскова, 2008; Оберемко, 2014; Пассов, 1991; Сафонова, 1996; Тер-Минасова, 2008 и др.]. Выработка культурных значений и смыслов происходит в социальном взаимодействии на основе саморефлексии индивидов [Левитан, Югова, 2021].

Развитие языковой личности проходит определенные стадии [Тарнаева, 2015], связанные с динамизмом когнитивной сферы и расширением мировоззрения личности, с опорой на «духовно-практическую деятельность личности» [Воркачев, 2000; Караулов, 1987; Розин, 2003].

Речемыслительная деятельность обусловлена взаимными процессами мышления и внутренней и внешней речи, при которых речевое действие запускается мыслительной операцией в виде стимула, проходящего через сенсорные каналы восприятия [Жинкин, 2009], выбора понятий и установления связей между ними [Выготский, 1984], суждения и умозаключения в процессе активной когнитивной деятельности (думание) и проявляется в рецептивной (аудирование, чтение) и продуктивной (говорение, письмо) видах речевой деятельности [Серова, Руцкая, 2010].

Потребностям обучения иностранному языку в вузе в большей степени отвечает трактовка понятия «языковая личность», предложенная В.И. Карасиком. По мнению исследователя, «языковая личность» характеризуется «срединным звеном» между языковым сознанием, с одной стороны, и речевым поведением с другой стороны, «языковое сознание» есть коллективное и индивидуальное активное отражение опыта, зафиксированное в языковой семантике; «речевое поведение» – осознанная и неосознанная система коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека [Карасик, 2009:100]. В.И. Карасик выделяет следующие компоненты языковой личности: языковая способность, коммуникативная потребность, коммуникативная компетенция, языковое сознание, речевое поведение.



Понимание термина «межкультурная коммуникация» в логике международного образования как взаимодействие участников, обладающих значительными культурными различиями, и значимость характеристик языковой личности, обеспечивающих взаимодействие в межкультурной коммуникации, приводит к необходимости отражения данных характеристик в целостном концепте.

При обучении межкультурной коммуникации педагогическому воздействию поддаются когнитивная, социально-эмоциональная и поведенческая составляющие [Ермаков, Нечаев, 2009]. В центре обучения находится непосредственно процесс взаимодействия, в основе которого: установки на взаимопонимание и уважение [Залевская, 1999; Мильруд, 2002; Сафонова, 2012; Сергеева, Таюрская, 2021; Perkins, 2014]; «практика глубокого слушания», повышение культурного самосознания, развитие эмпатии и обнаружение сходства с теми, кто кажется совершенно другим [Deardorff, 2019], что характеризует «интернациональное мышление» личности.

*Интернациональное мышление* включает уважение и ценность различных культур, принятие разнообразия как возможности проявления разных точек зрения для познания, созидания, понимания глобальных проблем [Алмазова и др., 2017; Voix, Jackson, 2011; Davy, 2011; Walker, 2010].

Таким образом, формирование и развитие языковой личности заключается не только в овладении знаковой системой языка, но и формировании интернационального мышления, отвечающего потребностям подготовки к межкультурной коммуникации, что обуславливает необходимость включения характеристики в общее понятие. Характеристика языковой личности в виде межкультурного компонента требует учета, отражает наличие интернационального мышления, что отличает разрабатываемое понятие от ранее предложенных исследователями понятий языковой личности.

*Профессионально ориентированная направленность* обучения иностранному языку в вузе (Т.Н. Астафурова, О.Г. Поляков, Т.С. Серова, Дж. Трим, Т. Хатчинсон, А. Уотерс и др.), задаваемая потребностью к

использованию иностранного языка в профессиональных целях, и определяющая сферу общения определяет ещё одну значимую характеристику межкультурной языковой личности обучающегося вуза.

Формирование межкультурной языковой личности субъекта профессиональной деятельности детерминирует наличие такой характеристики как профессиональная ориентированность.

Многочисленные работы ученых в области преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в неязыковом вузе создали научную основу теории педагогической практики (А.А. Вербицкий, Н.Д. Гальскова, Г.А. Краснощекова, Е.И. Пассов, О.Г. Поляков, В.В. Сафонова, Н.Н. Сергеева, Т.С. Серова, Н.Н. Соловьева, И.И. Халеева, И. Цатурова и др.). Разработке содержательного компонента обучения иностранному языку как мотивирующему фактору образования посвящены работы отечественных и зарубежных исследователей (И.Г. Веникова, Л.Ю. Кулиш, Е.В. Рощина, З.М. Цветкова, Т. Hutchinson, А. Waters и др.). Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности специалиста как составляющей профессиональной компетентности отражено в работах О.В. Варниковой, И.И. Галимзяновой, И.В. Леушиной, Н.В. Поповой и других.

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам обуславливается «профессиональными потребностями международного общения и естественной стратификацией языковых единиц» в профессиональной деятельности человека [Валеева, 2014; Войцеховская, 2007; Григорьева, 2016; Евдокимова, 2013]. Формирование иноязычных компетенций в контексте будущей профессиональной деятельности опирается на особенности профессионального мышления обучающихся [Бобыкина, 2016; Коннова, 2003; Полякова, 2013], характерные для обучающихся на гуманитарном, естественнонаучном или техническом факультетах.

В международном контексте профессионально ориентированный характер подготовки отражается в термине «для специальных целей» (Language for Specific Purposes (LSP)), который характеризует процесс обучения, основанный на

употреблении речевых единиц, терминов в ситуациях общения определенной профессиональной деятельности [Кикоть, Алмазова, 2013; Dudley-Evans, 1998; Fiorito, 2015; Gatehouse, 2015; Hutchinson, Waters, 2006; Knight, 2016; Rubin, 1981].

Следует отметить, что курс «Иностранного языка» на уровне бакалавриата в неязыковом вузе не идентичен «Language for Specific Purposes», так как иноязычная подготовка включает не только профессиональные сферы, но и сферы (модули) академического, социально-культурного общения, что более соответствует термину «профессиональная ориентированность», понимаемому как сочетание овладения иностранным языком специальности с развитием качеств межкультурной языковой личности [Матухин, 2011]. Профессионально ориентированная направленность пронизывает содержание и организацию всего образовательного процесса [Соловова, 2013]. Отмечая наибольшую значимость модуля академического общения для системы высшего образования, Е.Н. Соловова подчеркивает интеграцию задач по формированию академического и профессионального общения, что позволит выпускникам вузов продолжать образование, повышать квалификацию «в широком международном контексте» [Соловова, 2013]. Задачами модуля может выступать формирование коммуникативных умений в ситуациях общения на лекции, конференции, круглом столе, при работе в команде над выполнением проекта или решением кейса. Модуль социально-культурного общения может включать ситуации межличностного и межкультурного взаимодействия, ориентированный на подготовку студента к адекватному участию в деловых переговорах с зарубежными партнерами в устной и письменной формах, как посредством сети Интернет, так и без использования информационно-коммуникационных средств [Ермолович, Красниченко, 2005]. Модуль для специальных целей предусматривает не только наполнение учебных материалов профессиональным содержанием, но и моделирование реальной информационной среды, которая будет окружать выпускника после трудоустройства, предполагающего пребывание в иноязычном окружении или деятельность в контакте с носителями

языка – специалистами в области профессиональной деятельности [Леушина, 2006].

Исследователи и практики отмечают ряд противоречий, затрудняющих разработку и практическое применение профессионально ориентированного обучения иностранному языку:

- отсутствие единых стандартов и программ по иностранному языку в вузе, обеспечивающих единство образовательного пространства на территории РФ, и как следствие академическую мобильность студентов [Соловова, 2013];
- не определены единые минимальные (базовые) показатели сформированности коммуникативных компетенций в рамках каждого модуля, курса бакалавриата / магистратуры / аспирантуры, что затрудняет разработку вариативных модулей;
- остро стоит проблема отбора содержания образования для аудиторной и самостоятельной работы студентов, отвечающего индивидуальным возможностям, личным и профессиональным интересам студентов на основе диагностики познавательных потребностей, обучающихся;
- дисциплина «Иностранный язык» на уровне бакалавриата изучается на первом-втором курсах, количество зачетных единиц на освоение дисциплины варьируется в различных вузах – от двух зачетных единиц и выше, изучение иностранного языка в магистратуре не является обязательным.

Осмысление накопленного теоретического и практического опыта обучения профессионально ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе, позволяет констатировать, что качество иноязычной подготовки выпускников вуза напрямую зависит от мотивации студентов к овладению иностранным языком, учёта потребностей обучающихся, специфики их будущей области профессиональной деятельности. Отражение компонента «профессиональная ориентированность» в разрабатываемом понятии является необходимым и обоснованным.

Опираясь на теорию языковой личности, рассматривая различные аспекты языковой личности и условия её проявления, считаем необходимым объединить

все компоненты в единый целостный конструкт «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность», что обеспечивает согласованность, системность формирования необходимых черт языковой личности, будущих выпускников вуза.

Профессионально ориентированная межкультурная языковая личность, характеризующаяся наличием языкового сознания, интернационального мышления, речевого поведения, в профессионально ориентированном контексте общения, является типом языковой личности обучающегося вуза. Данное понятие отражает целевые установки формирования нового типа языковой личности будущих выпускников вуза, необходимые для решения профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия на языке-посреднике, участия в международных проектах, конференциях, стажировках, использования иностранного языка для получения профессионально значимой информации, повышения квалификации. Таким образом, целью обучения иностранному языку в вузе выступает формирование *профессионально ориентированной межкультурной языковой личности*.

Авторская интерпретация понятия базируется на понимании совокупности черт человека, которые объединяются из овладения языковыми знаниями и умениями, профессионально-ориентированной лексикой и умений взаимодействия. Ключевыми компонентами концепта являются понятия «языковая личность», «межкультурная коммуникация», «профессионально-ориентированная подготовка». Структура профессионально ориентированной межкультурной языковой личности строится на выявлении иноязычных компетенций, обеспечивающих формирование ключевых компонентов данного типа языковой личности.

Профессиональное межкультурное взаимодействие нацелено на решение профессиональных задач, реализуется посредством определенных трудовых функций участников, имеет ограниченный решаемой задачей контекст, строится среди участников, имеющих схожий опыт деятельности, образования, проходит в соответствии с нормами делового этикета. Ситуации взаимодействия могут иметь

определенный характер, например, заключение контрактов на установку, обслуживание оборудования, или неопределенный характер, когда цели и намерения партнеров не сформулированы. Поиск и изучение необходимой профессионально значимой иноязычной информации в сети Интернет, обучение по международным программам, и другие виды межкультурного взаимодействия связаны с получением и отбором большого потока информации, требующих анализа и оценки достоверности данных [Колесников, 2020]. В этих условиях значение имеют знания и умения личности, позволяющие ей верифицировать источники, определять жанр сообщения и его фактологическую ценность, соблюдать информационную безопасность; самостоятельно инициировать, выстраивать и прекращать коммуникацию в случаях негативного воздействия. Преодоление межкультурных барьеров в межличностном взаимодействии реализуется в условиях, когда участники осознают собственную идентичность и право на самоидентичность партнера – принадлежность к культуре страны, этнической культуре, профессиональному сообществу, социальной группе, к группе по личностно или социально значимой деятельности, гендерная идентификация, личные характеристики; осознанно преодолевают культурные конфликты на основе знаний о культуре как социальном конструкте, понимании наличия стереотипных представлений и их негативной роли во взаимодействии [Колесников, 2020]. Принятие различия партнеров как ценности взаимодействия не в виде препятствий, а в логике разнообразия людей, точек зрения, способов решения задачи способствует продуктивной коммуникации, включает активное слушание (повышенное внимание, переспрос, уточнение с целью детального понимания сообщения), формулировку идей, подкрепленных аргументами и фактами. Уважение к партнерам проявляется в соблюдении делового этикета, аргументации мнений, отсутствии манипуляции, соблюдении личных границ. Восприятие партнера и понимание англоязычной речи, характеризующейся определенной интерференцией, строится на рефлексии общения, нацеленной на осознание процесса общения через понимание восприятия партнеров.

В качестве обобщения отметим, что структура профессионально ориентированной межкультурной языковой личности включает: языковое сознание, речевое поведение, интернациональное мышление.

*Языковое сознание* понимается как отражение опыта, зафиксированного в языковой семантике [Карасик, 2009], представленное знаниями языковой системы [Пшёнкина, 2005] и способностью их применения в речи.

*Речевое поведение* – осознанная и/или неосознанная система речевых актов; речевой акт в функциональном отношении является частью коммуникативной стратегии, в структурном отношении – раскрывает строение речевых действий (В.И. Карасик). Содержание компонентов профессионально ориентированной межкультурной языковой личности соотнесено с иноязычными компетенциями, поддающимися педагогическому воздействию, детализации и оценке.

*Интернациональное мышление* – процесс познания окружающего мира и мирового сообщества людей, представленного разнообразием языков и культур, обладающих общечеловеческими правами и ценностями, носителей индивидуальных особенностей, взаимодействие которых нацелено на развитие человечества, решение общечеловеческих проблем. Интернациональное мышление реализуется в способности человека *взаимодействовать через различия* – устанавливать и поддерживать межличностное общение отдельных людей, представителей разных культур, групп, интересов на основе уважения – отношения, основанного на понимании партнера как индивида с собственными уникальными чертами и признании его права на самоидентификацию, и *ценности разнообразия* – признания разнообразия как блага, придающего социальной жизни большего количества и качества видов и форм совместной деятельности.

Контекст будущей профессиональной деятельности определяется исходя из объекта речемыслительной деятельности будущего выпускника вуза при решении профессиональных задач в виде иноязычного профессионального дискурса. Иноязычный профессиональный дискурс как «совокупность процесса и результата речемыслительной деятельности партнеров» [Серова, Руцкая, 2010:150] представляет собой «текст, компоненты которого способствуют

выявлению предметного и смыслового содержания речевого произведения» [Серова, Руцкая, 2010:158]. Предметное содержание включает лексические единицы (понятия, термины и др.) и их неделимые словосочетания, «выражающие денотаты и передающие структуру предметного содержания», предложения как фрагмент высказывания, «предъявляют поля номинации и предикации, передавая тем самым смысловые связи», то есть формируют смысловое содержание (Т.С. Серова, Е.А. Руцкая, М.П. Коваленко и др.). Речевое произведение в рамках иноязычного профессионального дискурса строится на корректном использовании лексики профессии, грамматических конструкций и реализуется в ситуационном контексте – коммуникативной ситуации (Р.К. Миньяр-Белоручев, В.Н. Комиссаров, Н.Н. Гавриленко и др.), приближенной к реальным ситуациям общения при решении профессиональных задач.

Выявленные ключевые характеристики профессионально-ориентированной межкультурной языковой личности представляется возможным сформулировать в терминах иноязычных компетенций в *профессионально-ориентированном контексте* иноязычной подготовки:

- *языковое сознание* отражается в грамматической компетенции (грамматика, морфология) и лингвистической компетенции (фонетика, семантика, активный и пассивный словарь будущей профессиональной деятельности) [Гальскова, 2013];
- *речевое поведение* – прагматическая компетенция (построение высказывания с различными коммуникативными функциями, порождение и понимание различных жанров [Седов, 2011] и оценка их фактологической ценности, самостоятельное инициирование, выстраивание и завершение коммуникации) и дискурсивная компетенция (организация языкового материала в связный текст, умения видов речевой деятельности);
- *интернациональное мышление* – межкультурная компетенция (взаимодействие через различия, преодоление культурных барьеров и конфликтов на основе знаний о культуре как социальном конструкте, знании о наличии стереотипных представлениях и их негативном влиянии на межличностное взаимодействие, соблюдение информационной безопасности) [Борисова, 2010;



Елизарова, 2001; Sergeeva, Tayurskaya, 2021]. Адекватное восприятие партнера (перцептивная сторона межличностного взаимодействия) в межкультурной коммуникации обеспечивается процессом рефлексии. Механизмы идентификации, аттракции в условиях значительных культурных различий, задействующие эмоциональные регуляторы, не способны преодолеть культурные барьеры. Опора на рефлексию в процессе взаимодействия – осознание себя как индивида, обладающего уникальными характеристиками, понимание как он воспринимается партнёром по общению и понимание партнера как индивида с собственными уникальными чертами, стремление к восприятию партнера каким он есть и каким он себя видит [Holmes, 2000], позволяет преодолеть межкультурные барьеры и обеспечить адекватное восприятие партнера в межкультурном взаимодействии.

Содержание компонентов профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, соотнесенное с комплексом компетенций, поддающимся воздействию, детализации и оценке представлено на рисунке 1.2.1.



Рисунок 1.2.1 – Структура профессионально ориентированной межкультурной языковой личности

Понимание профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, обладающей комплексом компетенций в виде взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, обеспечивающих целостность новообразования, позволило сформулировать определение понятия.

**Профессионально ориентированная межкультурная языковая личность** проявляется в уровне владения знаниями, навыками, умениями и приобретенным опытом межличностного общения на языке-посреднике в процессе совместной работы при решении исследовательских задач в контексте будущей профессиональной деятельности.

Формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности является целевым компонентом дидактической системы. Чтобы быть усвоенным, опыт межличностного общения в профессиональной сфере на языке-посреднике адаптируется к потребностям обучающихся в *вариативной иноязычной подготовке в вузе*.

Являясь частью системы высшего образования, *обучение иностранному языку в вузе* отвечает специфике этапа социокультурного развития общества [Щукин, 2011]. Особенность дисциплины «Иностранный язык» в школе и вузе заключается в «многозначных функциях» иностранного языка в жизни человека. Выступая как средство общения в реализации личных и профессиональных возможностей, иностранный язык способствует реализации обучающей и воспитательной функций образования [Артемов, 1969; Бим, 2005; Васильева и др., 2008; Гез, 1985; Цветкова, 2013; Шапов, 2005].

Обучение иностранному языку в вузе является продолжением школьного курса в лингвистическом образовании человека, направлено на дальнейшее овладение иностранным языком в профессиональной сфере с целью профессиональной самореализации и профессионального роста. С точки зрения дидактики, обучение иностранному языку в вузе является компонентом общекультурной подготовки и рассматривается как необходимая гуманитарная составляющая профессиональной подготовки, направленная на развитие мыслительной и мировоззренческой культуры, формирование общекультурных

общечеловеческих ценностей, значимых для становления личности будущих выпускников [Илларионов, Леушина, 2015].

Процесс приобщения к иностранному языку определяется исследователями в зависимости от расстановки акцентов на деятельности обучаемых. В плоскости «управляемого и неуправляемого» изучения иностранного языка рассматриваются понятия «обучения» и «овладения» языком. Обучение иностранному языку представляет собой специально организованное преподавателем взаимодействие обучаемых и обучающего с целью воспроизведения, и усвоения определенного опыта [Гальскова, 2008]. Активное и сознательное приобретение навыков и умений, опыта, по мнению И.В. Рахманова, является «овладением» языком [Рахманов, 1991]. Е.И. Пассов делает упор на понятие «образование», как процессе «становления человека путем вхождения в культуру», благодаря чему происходит изменение статуса, обучаемого – объекта деятельности на субъекта учебной деятельности, приобретающего образование в качестве продукта учебно-воспитательной деятельности [Пассов, 1989:17].

В логике подчиненности обучения иностранному языку в вузе целям и задачам профессиональной подготовки бакалавров, магистров, специалистов, аспирантов, выстраивании целостной системы, направленной на формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на всех уровнях высшего образования, целесообразно рассматривать образовательный процесс в виде иноязычной подготовки.

**Иноязычная подготовка** (от «подготовка» – термин, употребляемый применительно к прикладным задачам образования) отражает профессионально ориентированный характер обучения иностранному языку, подчиненность общим целям высшего образования, с другой стороны, определяет вектор образовательного процесса не только на «присвоение» знаний, но и на изменение мотивов личности, отношений, позиции и системы ценностей в целом [Гальскова, 2008]. Активная позиция обучающегося в собственной образовательной деятельности позволяет проявлять и развивать субъектные характеристики личности, способствует осознанию своего места в «измерениях нескольких

культур» при помощи иностранного языка [Халяпина, 2006]. Значимыми чертами иноязычной подготовки в вузе являются: субъектная позиция обучающегося, имеющего право формировать свою программу обучения, выбирать методы и средства образования, удовлетворять личные и профессиональные познавательные потребности, а также нести ответственность за выполнение заданий, самостоятельной работы; активность студента в учебных ситуациях и в самообразовательной деятельности; партнерские отношения обучающихся и преподавателя в образовательном процессе, обусловленные переносом акцента с преподавания на деятельность студента в группе обучающихся.

Многоуровневость и разноуровневость обучения иностранному языку является одной из ключевых характеристик, влияющих на организацию образовательного процесса, и отличающих подготовку в неязыковом вузе от лингвистического образования.

В понятие «многоуровневость» как отражение структуры системы высшего образования по вертикали включаются уровни бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура. На каждом уровне высшего образования иноязычная подготовка подчинена задачам профессионального образования. При этом уровни не являются строго последовательными. Так уровень образования «специалитет» включает в себя содержание бакалавриата и магистратуры, что определяет отличительное содержательное наполнение курса иностранного языка у специалистов. В магистратуре иностранный язык не регламентируется Федеральными государственными образовательными стандартами как обязательная дисциплина, что отражается в наличии или отсутствие дисциплины в разных магистерских программах. В бакалавриате, специалитете и аспирантуре дисциплины иностранного языка являются обязательной частью подготовки. Проектирование курса иностранного языка в вузе, включающего дисциплины или модули, связанные с каким-либо аспектом межкультурного профессионального иноязычного взаимодействия, осуществляется на понимании системности непрерывной подготовки, для которой характерны целостность, расширение и

развитие профессиональной и общекультурной подготовки будущих выпускников вуза [Леушина, 2008].

Разноуровневость, в первую очередь, связывается с разными направлениями подготовки в неязыковом вузе. Исходя из профессионально ориентированного характера иноязычной подготовки, курс должен готовить обучающихся к решению профессиональных задач на иностранном языке, что предопределяет его узкоспециализированное содержательное наполнение в рамках определенной направленности / специализации направления подготовки. Во-вторых, понятие «разноуровневость» включает разный «входящий» уровень владения иностранным языком обучающихся учебной группы. В виду не профильности дисциплины, при формировании учебных групп в начале обучения на определенном уровне затруднительно учесть уровень владения иностранным языком, что ведет к наполняемости группы обучающимися с значительно отличающимися входными данными (от начинающего изучать иностранный язык (английский) до выпускника языковой школы с подтверждённым сертификатом уровнем B2 по Общеввропейской шкале уровней владения иностранным языком). Следует отметить, что разноуровневость учебной группы в той или иной степени характерна для подавляющего количества неязыковых вузов, что ведет к необходимости признания данной характеристики как неотъемлемой составляющей иноязычной подготовки в вузе [Сахарова, 2004; Соловова, 2013; Roberts, 2016].

Иноязычная подготовка в вузе, нацеленная на формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, является сложной много и разноуровневой системой, обладающей отличительными характеристиками, требующими учета и реализации. Реализация данной сложной системы возможна в условиях вариативности и придания всей системе ее признаков.

На современном этапе развития лингводидактики вариативность присутствует в образовательном процессе в виде отдельных курсов /модулей, расширяющих и дополняющих основной курс дисциплины «Иностранный язык»

относительно узкими темами, направленными на изучение иностранного языка в специальных целях. Например, в качестве вариативных дисциплин в многопрофильном вузе могут выступать курсы «Деловой (бизнес) иностранный язык», «Иностранный язык для обучения за рубежом» и т.д. Другим направлением вариативности обучения иностранному языку выступает модульное обучение, при котором в модуле может присутствовать инвариантная и вариативная часть. При этом инвариантная часть является обязательной составляющей для освоения студентами, охватывает аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов по изучению иностранного языка, вариативная часть распространяется во внеаудиторной самостоятельной работе студентов, зависит от уровня владения иностранным языком студента, его мотивации и интересов. По сути, вариативная часть основана на теме модуля, но ориентирована, в большей степени, на творческую самостоятельную деятельность, включает выполнение заданий творческого характера, таких как презентации, проекты, ролевые игры. Данное применение не реализует потенциал вариативного образования в полной мере, но создает предпосылки перехода от единообразия к вариативности иноязычной подготовки.

Анализируя историческое развитие вариативного образования [Липская, 2007; Рослякова, 2010; Слостенин, и др. 2002; Тимкина, 2016], представляется возможным сделать вывод о том, что развитие и востребованность данной системы связано с предоставлением личности *свободы выбора* образования из наличия разнообразных вариантов уровня образования, типа образовательного учреждения, образовательной программы. С точки зрения философии, «свобода» в виде «свободного действия» является толчком к самоопределению, «причиной становления самого себя» [Алексеев, Панин, 1998]. Внешние факторы в виде определенных обстоятельств оказывают влияние на ход жизни человека, предоставляют возможность выбора «ценностных ориентиров, смысла, направленности жизни», которые управляют совершением конкретных поступков, применением способов действий» [Бердяев, 1989; Давыдов, 1996; Коновальчук, 2005; Косолапов, Марков, 1969; Толстых, 2007]. В рамках психологических

исследований категории «свобода», «ответственность» рассматриваются в связи с развитием личности, возникновением новообразований, проявлением воли и активности, становлением внутренней позиции, самодетерминации, саморазвитием и самореализацией.

Идеи вариативного образования в психологии возникли на основе «культурно-исторической теории развития психики и личности» Л.С. Выготского [Асмолов, 2011], в соответствии с которой развитие личности – есть «непрерывное самодвижение», направляемое «волей к самоутверждению и самосовершенствованию [Выготский, 1984; Лубовский, 2009], источники и детерминанты психического развития человека находятся в культуре, представляющей собой «продукт социальной жизни и общественной деятельности человека» [Выготский, 1999:145]. Приобщаясь к культуре, происходит становление личности, «в борьбе за общечеловеческие и социальные ценности» формируется индивидуальность [Асмолов, 2012:317].

В аспекте самодетерминации были рассмотрены понятия: «*усилие*» (Д.А. Леонтьев, М.К. Мамардашвили), «*внутренняя позиция*» как функциональный орган выбора (Л.И. Божович), «*воля*» (Л.И. Божович, В.А. Иванников, Н.Н. Толстых) – «не в качестве результата подавления побуждений внешними обстоятельствами», а как «характеристика зрелой личности, свободной от давления внешних обстоятельств и своих собственных побуждений, препятствующих реализации сознательно поставленных целей» [Божович, 2015; Ермолаева, Лубовский, 2013; Кириленко, Шевцов, 2004; Тимкина, 2016]. В проведенных исследованиях отмечается, что стремление к достижению цели, условия выбора принятия решения, возможность удовлетворения потребностей являются необходимыми условиями целостного и гармоничного развития личности [Ермолаева, Лубовский, 2013]. Самодетерминация проявляется в деятельности человека на основе собственного выбора, а не под воздействием обязательств или принуждений. При этом выбор происходит путем осознания своих потребностей и сопоставления их с внешними условиями [Ермолаева, Лубовский, 2013]. Самодетерминация как способность

выбирать и иметь выбор, по мнению Э. Деси, выступает потребностью человека, которая вовлекает индивида в интересующее его поведение [Deci, Ryan, 1985; Ryan, 1993; Ryan, Deci, 2000].

Обобщая основные идеи, связанные с вариативностью образования, в педагогике, психологии и философии, подчеркнем, что вариативность как наличие разнообразных вариантов образования обладает значимой составляющей «свободы выбора», являющейся необходимым условием развития личности, само изменяющейся в процессе жизни при помощи образования.

Вариативность как «закономерность культурно-исторического процесса развития школы» обосновывают В.Н. Аверкин, А.Г. Асмолов, Э.Д. Днепров, А.М. Цирюльников и др. [Асмолов, 2012; Днепров, 2006; Цирюльников, Аверкин, 1999]. Исследователи связывают вариативность с разнообразием образования, с особенностями образовательного процесса, результата и «творческой особенностью» деятельности. В двух плоскостях исследует вариативность В.Н. Коновальчук: во-первых, как особенность индивидуальности, которая позволяет личности отличаться от другого человека; во-вторых, как основу «гибкости, изменчивости, пластичности, адаптивности» образовательной системы [Коновальчук, 2005:17]. Ю.П. Громько изучает вариативность с точки зрения личностно ориентированного подхода, в качестве индивидуального варианта учебных планов и программ, основанного на принципах индивидуализации и дифференциации обучения [Громько, Слободчиков, 2000].

*Вариативность* («вариант» – видоизменение, разновидность [Ожегов, 1986]), – наличие нескольких возможных вариантов, видоизменение второстепенных элементов чего-либо при сохранении основы, рассматривается в современной образовательной парадигме значительно шире. В научной литературе «вариативность», «многообразии», «разнообразии» используются как рядоположенные понятия, хотя, безусловно, не являются синонимичными [Юсупов, Коротаев, 2012].



Исходя из общего понятия «вариативность» и его понимания в научной литературе определим *основные характеристики вариативной иноязычной подготовки*:

- множественность, то есть определенное количество и наличие разного качества, следовательно, обладание вариантами индивидуальностью и уникальностью;
- разнообразие содержания, форм как следствие множественности;
- динамичность в качестве характеристики процесса [Живокоренцева, 2012];
- создание единого образовательного пространства «для совместного действия в целях взаимодействия «через различия» [Асмолов, 2012:298];
- индивидуализация образования путем предоставления свободы выбора варианта [Машарова, Пивоваров, 2015; Петрунева, 2011];
- совместная деятельность;
- выбор как необходимое условие открытой системы [Бодряшкина, 2012; Галацкова, 2009; Голошумова и др., 2014; Деза, 2012; Клейменова, 2009].

В научно-дидактической литературе представлены разработки в рамках вариативного обучения в следующих аспектах:

- *в методологически-теоретическом плане* представлены исследования целостной картины вариативного образования [Асмолов, 2012; Горлова, 2013; Живокоренцева, 2012; Липская, 2007];
- *в прикладном плане* представлены разработки для различных ступеней обучения: начальное образование [Коновальчук, 2005; Кулагина, 2002], в вузе [Лоренц, 2001], региональный аспект образования [Аверкин, Цирульников, 1999], предметное образование студентов различных направлений подготовки [Деза, 2012; Кочергина, 2002; Ольнева, 2006; Прасолова, 2001; Рослякова, 2010];
- *в организационном плане* исследователями рассматриваются управление вариативным образовательным процессом в школе [Пикан, 2005], на уроке [Бодряшкина, 2012], при оценке качества вариативного образования [Иванова, 2015].

Исследователи отмечают, проблемы реализации вариативного образования в вузе обуславливаются экономическими трудностями, проблемами организации образовательного процесса [Гершунский, 2002:47]. Недостаточная разработанность теоретико-методологического и технологического подхода не позволяет адекватно обеспечить образовательный процесс в направлении его вариативности. Творческие авторские концепции, анализ развивающейся системы вариативного образования демонстрируют потенциал в реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения, в тоже время механизм прохождения вариативных образовательных траекторий студентов мало обеспечен действенными технологиями и организационными моделями, которые, по мнению исследователей, должны включать:

- наблюдения, опросы с целью изучения и диагностики потребностей студентов;
- определение «актуального уровня и зоны ближайшего развития – то, что студент может сделать в сотрудничестве с преподавателем или другими студентами, исходя из культурно-исторической теории Л.С. Выготского и в соответствии с подходом вариативного образования А. Асмолова, что позволяет учитывать «процессы, которые находятся в процессе становления, которые только созревают» [Выготский, 1984:13];
- наличие спектра вариантов содержательного, организационного, инструментального планов образовательного процесса, соответствующих дифференцированным образовательным потребностям личности и ориентированным на «избыточность знаний» [Асмолов, 2011];
- механизмы разработки и внедрения вариативных индивидуальных образовательных программ в существующую на сегодня систему лекционно-практических занятий в высшей школе;
- технологии планирования, организации, контроля и оценки вариативных образовательных траекторий студентов.

Анализ и осмысление научных исследований позволяют сделать вывод о том, что идея вариативности применима к системе образования в целом, к

отдельному курсу дисциплин и, в первую очередь, дисциплинам гуманитарного цикла, в том числе к курсу иностранного языка, нацеленного на формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.

Обобщая содержание параграфа, отметим, что сущность понятия профессионально ориентированная межкультурная языковая личность складывается из характеристик, необходимых современному выпускнику вуза для осуществления профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации на иностранном языке. Опираясь на теорию языковой личности, определяющей необходимость формирования личностных характеристик, позволяющих производить речевые поступки, создавать и воспринимать произведения речи; теоретические положения профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе; положения о реализации межкультурной коммуникации в виде взаимодействия через различия, разработано понятие «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность», выступающая целевым компонентом иноязычной подготовки в вузе. В условиях многоуровневости и разноуровневости иноязычной подготовки вариативность позволяет обеспечить образовательный процесс содержательными, организационными, инструментальными вариантами, соответствующих потребностям обучающихся.

### **1.3. Нормативно-правовые основы вариативной иноязычной подготовки**

Социальный заказ на иноязычную подготовку будущих выпускников вуза различных сфер профессиональной деятельности, способных к участию в межкультурной коммуникации на иностранном языке в профессиональной деятельности, в вариативном образовательном процессе нашел отражение в образовательных нормативных документах.

Федеральный закон об образовании в Российской Федерации, принятый в 2012 г., в трактовке основного понятия «образование» регламентирует осуществление образовательного процесса в интересах человека, «с целью интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (ФЗ от 29.12.2012 N 273 Об образовании в Российской Федерации). Таким образом, весь процесс образования должен быть нацелен на развитие конкретной личности, удовлетворение её личностных и профессиональных потребностей.

Одним из основных принципов государственной политики в сфере образования выступает – «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека», путем предоставления права выбора форм получения образования, форм обучения, образовательной организации (статья 3).

Разработка образовательных программ реализуется образовательными учреждениями самостоятельно в соответствии Федеральными государственными образовательными стандартами и с учетом примерных образовательных программ (статья 12).

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) призваны обеспечить единство образовательного пространства на территории РФ, преемственность образовательных программ, а также вариативность содержания программ, которая трактуется как «возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности исходя из потребностей и способностей обучающихся» (статья 11). Содержание образования должно строиться на учете «разнообразия мировоззренческих подходов», реализовывать право на свободный выбор мнений и убеждений», формировать и развивать личность обучаемого (статья 12). Образовательная организация обладает возможностью самостоятельно определять содержание образования, выбирать учебно-методическое обеспечение,

образовательные технологии, что зафиксировано в статье 28 Федерального закона об образовании.

Таким образом, на уровне законодательных актов предписывается внедрение в традиционный образовательный процесс вариативных программ различного уровня сложности и содержания, отвечающих запросам и уровню обученности студента, призванных обеспечить развитие личности в условиях выбора траектории образования. Это означает, что согласно первой части статьи 34 Закона, каждый обучающийся де-юре имеет право на осуществление индивидуальной образовательной траектории. Каждое образовательное учреждение должно иметь возможность обучать по индивидуальной вариативной программе.

В связи с изменениями законодательства и складывающейся правоприменительной практикой происходит обновление модели и структуры образовательных организаций в системе высшего образования, тенденции, которого отражены в Федеральной целевой программе развития образования. Среди целевых показателей данной программы отмечается «внедрение индивидуальных учебных планов на вариативной основе», что позволит повысить конкурентоспособность российского образования, обеспечить потребности экономики в квалифицированных кадрах.

Разработка и распространение в практике высшего образования модели «образовательных траекторий», внедрение системы мониторинга образовательных траекторий студента направлены на «оказание помощи в построении индивидуальных социальных и профессиональных траекторий человека», творческая реализация собственных возможностей, приобретение, накопление и монетизация человеческого капитала должно обеспечить будущее человека (Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, с. 17).

ФГОС ВО конкретизируют роль студента в образовательном процессе, содержат общие требования, сроки освоения, требования к разработке и условиям

реализации образовательной программы. Методологической основой стандартов являются системно-деятельностный и компетентностный подходы.

Анализ ФГОС ВПО по направлению подготовки 111900 Ветеринарно-санитарная экспертиза (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный в 2009 году, показывает, что системно-деятельностный подход обеспечивает:

- подготовку выпускников к социальным взаимодействиям, самоорганизации и самоуправления, а также создание социокультурной среды в вузе, обеспечивающей всестороннее развитие личности (п.7.2);
- активную учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельность студентов (п.7.3);
- реализацию права участвовать в формировании собственной программы обучения, включающую разработку индивидуальных образовательных программ (п. 7.11).

Компетентностный подход реализуется в требованиях к результатам основных образовательных программ. Достижение цели образовательной деятельности заключается в сформированности студентами определенных общекультурных (п. 5.1) и профессиональных (п. 5.2) компетенций. Субъектная позиция студентов в образовательном процессе проявляется в широком применении активных и интерактивных форм занятий (п. 7.3), отмечается необходимость организационных изменений подготовки в сторону уменьшения лекционных занятий, не более 40% аудиторных занятий, и увеличения количества занятий в интерактивной форме, не менее 20% (п.7.3).

Методические рекомендации по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата Министерства образования и науки (2014г.) ориентируют вузы на модульный принцип проектирования образовательной программы и построение учебного плана (п. 1.2), наполнение их практико-ориентированным содержанием и преобладанием практико-ориентированных видов учебной деятельности (п. 2.2). Отмечается, что набор модулей и дисциплин, входящих в базовую часть программы, образовательная организация определяет самостоятельно. Рамками данного набора является объем,

который устанавливается соответствующим ФГОС ВО и основное содержание, отраженное в примерной образовательной программе (п. 2.4). Программы, построенные на основе модульной технологии, представляют собой совокупность модулей «связанных дисциплин», практик и других видов образовательной деятельности (п. 2.4). Необходимым условием реализации программ модульного типа выступает формулирование результатов обучения для каждого модуля и программы в целом, разработка соответствующего инструментария, включающего возможность оценки междисциплинарных проектов (п. 2.4).

Следовательно, в пределах государственного стандарта существует возможность разработки образовательным учреждением индивидуальных программ в виде базовой и дополнительной части содержания курса, что может регламентироваться локальными нормативными актами образовательного учреждения. Основными рекомендациями к построению программы являются: модульное построение, сформулированные результаты освоения каждого модуля и программы в целом, профессиональная ориентированность содержания, практико-ориентированные виды учебной деятельности.

Рассмотрим нормативную базу вариативной иноязычной подготовки в высшей школе с целью оценки правовой возможности её внедрения в практику вуза. В соответствии с ФГОС ВО дисциплина «Иностранный язык» относится к базовой части программы, является обязательной дисциплиной для студентов всех направлений подготовки в многопрофильном вузе (п. 6.4), целью обучения иностранному языку выступает:

- ГОС (2000 г.) приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать на практике иностранный язык как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования (ГСЭ.Ф.01);
- ФГОС 3 (2009 г.) владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-15), то есть уметь пользоваться иностранным языком как средством профессионального общения; владеть иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников (п. 6.3);

- ФГОС 3+ (2015 г.) способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);
- ФГОС 3 + + (2017 г.) способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранных языках (УК-4).

Исходя из целевых установок всех поколений стандартов, возможно резюмировать, что иноязычная подготовка в вузе направлена на формирование иноязычных компетенций языковой личности обучающихся в сфере их будущей профессиональной деятельности, при этом общие (не конкретные, не соотнесенные с Общеввропейской шкалой уровней владения иностранным языком, не установленные на федеральном уровне) формулировки уровня владения иностранным языком позволяют образовательному учреждению самостоятельно в соответствии с примерной рабочей программой по дисциплине «Иностранный язык» определять конкретные цели и задачи, содержательную и организационную характеристику образовательной программы в зависимости от региональной потребности в специалистах со знанием иностранного языка разного профиля, общего и индивидуального уровня иноязычной подготовки абитуриентов, личных и профессиональных потребностей студентов во владении иностранным языком.

Кроме того, следует обратить внимание на то, что последнее поколение ФГОС ВО предполагает тесную связь с профессиональными стандартами, которые в соответствии с трудовым кодексом РФ, являются характеристикой квалификации в определенной профессиональной деятельности, необходимой для выполнения трудовой функции. Таким образом, профессиональное образование в вузе ориентировано на подготовку студентов к выполнению конкретных трудовых функций, что в свою очередь, предопределяет вариативность программ подготовки студентов различных профилей в рамках одного направления образования. ФГОС ВО не устанавливает минимальный объем зачетных единиц для освоения дисциплины «Иностранный язык», отмечается, что набор дисциплин



(модулей), относящихся к базовой части и объем зачетных единиц организация определяет самостоятельно на основе примерной основной образовательной программы.

Следует отметить, что установление минимального объема зачетных единиц в соответствии с примерной рабочей программой носит рекомендательных характер и не позволяет устанавливать единый минимальный объем, необходимый для достижения цели обучения иностранному языку. Анализ образовательных программ по дисциплине «Иностранный язык» различных направлений подготовки (технические, естественнонаучные) в неязыковом вузе показал, что количество зачетных единиц варьируется в рамках одного вуза на уровне бакалавриата от 3 до 8 зачетных единиц; на уровне магистратуры – от 2 до 4 зачетных единиц.

Отсутствие единства в установлении минимального объема зачетных единиц, с одной стороны, затрудняет разработку рабочих программ, осуществления академической мобильности студентов, объективную оценку образовательной деятельности студентов, с другой стороны, создает предпосылку разработки вариативной иноязычной подготовки на основе определения необходимого минимума содержания, выделения вариативных единиц, позволяющих трансформировать образовательные программы.

Существующая практика обучения иностранному языку в соответствии с ФГОС ВО состоит из базовой (обязательной) части и вариативной части, устанавливаемой вузом. В различных вузах дисциплины, связанные с иностранным языком, имеют разный статус и объем зачетных единиц. Например, в «Пермском государственном аграрно-технологическом университете имени академика Д.Н. Прянишникова» к базовой части программ относят дисциплины «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык», ориентированные на обучение иностранному языку для социально-культурного и профессионального общения; в качестве вариативной части предлагаются дисциплины в области иностранного языка для специальных целей: «Технический перевод», «Иностранный язык деловой коммуникации» и т.д. Отметим, что

вариативная часть должна формироваться участниками образовательных отношений, что подразумевает активное участие студентов в выборе предлагаемых вузом вариантов.

На сегодняшний день, в документах недостаточно четко прописаны требования к вариативным дисциплинам, критерии отбора, кто осуществляет выбор. Не совсем ясно, каким образом осуществляется обучение вариативным дисциплинам при малой комплектности групп, данный факт вступает в противоречие с требованиями к комплектации группы / подгруппы, не разработаны механизмы и технологии проектирования индивидуальных вариативных образовательных программ.

Основой разработки программ, ориентированных на формирование иноязычных компетенций, является примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, выпущенная научно-методическим советом по иностранным языкам Министерства образования и науки в 2009 г. под руководством С.Г. Тер-Минасовой.

Примерная программа была ориентирована на моделирование моно/многоуровневого курса обучения иностранному языку в системе непрерывной подготовки специалиста, планирование индивидуальных траекторий образования для отдельных студентов и групп. В данном случае, речь шла о студентах, начавших изучение определенного иностранного языка в вузе, либо о студентах, являющихся выпускниками школ с углубленным изучением иностранного языка, то есть о тех студентах, уровень владения иностранным языком которых значительно отличается от уровня владения языком группы в целом. При этом отмечаем, что содержательная и организационная возможность построения индивидуальных образовательных программ присутствовала. Программа являлась многоуровневой и предусматривала возможность обучения в двух вариациях: основной уровень (диапазон уровней по Общеввропейской шкале владения иностранными языками A1-A2) и повышенный уровень (диапазон уровней A2-B1), исходя из актуального (исходного) уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Единые темы основного и

повышенного уровней обеспечивали единство образовательного пространства, проблематика общения определяла объем и степень сложности учебного материала, типичные ситуации конкретизировали содержание в рамках уровней.

Авторы примерных программ отмечают, обучение иностранному языку в вузе является «частью профессиональной подготовки» будущих специалистов и подчеркивают профессионально ориентированный характер обучения, что представляется возможным за счет интеграции знаний предметных дисциплин и иностранного языка, способствует одновременному развитию коммуникативных и профессионально коммуникативных умений. Возможность интеграции и нелинейного построения изучения, предлагаемых разработчиками разделов бытовой сферы, учебно-познавательной, социально-культурной и профессиональной сфер позволяет усилить профессиональную направленность обучения. Вместе с тем, проблематика профессионального общения затрагивает общие пропедевтические темы: «Изучаемые дисциплины», «Основные сферы деятельности», «Выдающиеся личности науки», «Личностное и профессиональное развитие», «Предпосылки и последствия научных открытий и изобретений» и т.д.. Данные темы строятся на общепрофессиональном тезаурусе, их освоение не позволяет овладеть языком специальности в полной мере и принимать участие в межкультурной профессиональной коммуникации. В программе не были прописаны требования к профессиональной составляющей, к отбору языковых и речевых средств иностранного языка для специальных целей. Следует отметить, что при переходе к стандартам поколения ФГОС 3+ примерной программы для уровня бакалавриата и аспирантуры не разработано.

В примерной программе по дисциплине «Иностранный язык» для второй ступени профессионального образования в высшей школе – магистратуры [Перфилова, 2014] вариативность раскрывается в жанровом многообразии текстов, в обращении к текстам в электронном формате в сети Интернет. Разнообразие текстов (жанр, формат и т.д.), парная и групповая работа, самостоятельное «добывание» знаний в ходе самостоятельной когнитивной деятельности позволяет приблизить учебные ситуации к реальной коммуникации,

способствуя тем самым повышению мотивации, автономной работе в веб-пространстве, выбору студентом индивидуальной траектории на основе самооценки и самостоятельной работы [Перфилова, 2014:4].

Ориентируясь на примерную программу Г.В. Перфиловой для магистратуры, видится возможным варьировать в построении образовательного процесса на разных уровнях образования [Перфилова, 2012]. Обозначив базовые обязательные темы и ситуации общения, возможно, расширить профессиональную составляющую за счет вариантов дополнительной части, проектируемых в междисциплинарной области научных знаний дисциплин, которые фактически изучаются одновременно с иностранным языком, вариантов иностранного языка для специальных целей.

Перенос акцента с аудиторной работы студентов на самостоятельную работу реализуется в возможности ротации учебного материала, усилении когнитивной составляющей обучения [Перфилова, 2012], что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию, нацеленную на развитие самообразования.

Кроме того, примерная программа носит рекомендательный, а не предписывающий характер, в ней не содержится строгое распределение учебного материала по аудиторной и самостоятельной работе студентов, по времени изучения дисциплин. Это позволяет в логике нашей дидактической системы, на основе установленного минимума знаний и способностей, проектировать и применять разнообразные варианты содержательного плана, организационного, технологического плана, совокупность которых обеспечивает развитие компетенции профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на достаточном уровне.

В нормативно-правовых актах не было обнаружено такое правовое понятие как минимум знаний, умений, способностей. Исследователи и разработчики индивидуальных образовательных траекторий определяют минимум знаний и умений как «базисный материал» – «фундаментальное ядро содержания образования и концепцией образовательной дисциплины, необходимое и

достаточное для овладения целостностью предмета и успешного освоения программ последующих уровней образования» [Лебединцев, 2013]. Таким образом, определение базисного материала относится к компетенции разработчиков рабочей программы и может устанавливаться в зависимости от уровня владения иностранным языком студентов, специфики вуза/кафедры, потребностей студентов, региональных особенностей.

Значимым для нашего исследования является повышение роли самостоятельной работы в образовательном процессе и умений самостоятельной учебной деятельности на всех уровнях подготовки (бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура).

Анализ нормативных актов показывает, что развитие умений самостоятельной работы является целевой характеристикой образовательного процесса в высшей школе и заключается в формировании общекультурной компетенции – способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7) (ФГОС ВО. 06.03.01 Биология), что актуализирует разработку вариативной подготовки, в ходе освоения которой студенты учатся: организовывать самообразовательную деятельность; делать выбор; критически оценивать информацию; нести ответственность за полученные образовательные результаты; оценивать собственную образовательную деятельность; наметить пути дальнейшего саморазвития.

На основе анализа законодательных актов представляется возможным сделать вывод о возможности внедрения вариативной уровневой профессионально ориентированной подготовки не только на уровне цельных логически законченных дисциплин, в логике «Иностранный язык» базовая дисциплина, «Технический перевод», «Иностранный язык для делового общения» вариативные дисциплины, но и внутри разных дисциплин в рамках иноязычной подготовки на уровнях высшего образования.

Резюмируя содержание параграфа, отметим, что существующее правовое поле системы образования создает предпосылки разработки и практического применения вариативной иноязычной подготовки. Разработка вариативной

иноязычной подготовки является актуальной в свете обеспечения ФГОС ВО методами, технологиями и формами образовательного процесса, направленного на формирование активной позиции студентов в профессионально ориентированной лингвосамообразовательной деятельности.

Вариативная иноязычная подготовка соответствует общей концепции примерных программ по иностранным языкам на ступени бакалавриата и магистратуры, дополняя и расширяя их в направлении обучения профессионально ориентированному иностранному языку на основе выбора содержания, методов, средств обучения, учета специфики будущей профессиональной деятельности обучающихся. Развитие иноязычного самообразования реализуется за счет освоения вариантов дополнительной части подготовки в самостоятельной работе студентов, приобретающей статус ведущей образовательной деятельности обучающегося.

### **Выводы по первой главе**

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Установлены научные предпосылки разработки дидактической системы формирования нового типа языковой личности будущих выпускников вуза, складывающиеся из: запросов отраслей народного хозяйства к подготовке специалистов, готовых после окончания вуза приступить к выполнению профессиональных задач, в том числе, задач, решаемых во взаимодействии с международными партнёрами; запросов обучающихся на овладение иностранным языком в качестве средства построения профессиональной карьеры; закрепления позиций английского языка в качестве международного языка общения и овладении им как посредником общения; социально-экономических условий и развития международных отношений со странами различных континентов, значительно отличающихся культурными представлениями от нашей страны; особенностей протекания межкультурной коммуникации между участниками, представителями разных культур на языке посреднике; понимания культуры как социального конструкта.

2. Установлена необходимость формирования в вузе нового типа языковой личности специалиста, позволяющей выпускникам вуза применять иностранный язык в качестве языка-посредника межкультурной коммуникации для решения задач профессиональной деятельности.

3. Определена сущность и разработано понятие «профессионально ориентированная межкультурная языковая личность», обладающая языковым сознанием, речевым поведением, интернациональным мышлением, проявляющимися в профессионально ориентированном контексте. Дано определение понятия «профессионально ориентированной межкультурной языковой личности» в виде способности выпускника вуза осуществлять коммуникацию в профессиональной деятельности посредством понимания и порождения грамматически и лексически корректных высказываний,

организованных в связный текст с различными коммуникативными функциями, различных жанров в устной и письменной формах на иностранном языке, взаимодействовать с носителями разных языков и культур на основе ценностей разнообразия людей и проявления уважения к различиям, воспринимать партнера, опираясь на межличностное познание путём рефлексии общения. Разработана структура профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, представленная комплексом компетенций: грамматической, лингвистической, прагматической, дискурсивной, межкультурной. Сформированность комплекса компетенций в контексте будущей профессиональной межкультурной языковой личности обеспечивает применение иностранного языка как посредника во взаимодействии с представителями разных культур. Этапы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности связаны с уровнями высшего образования и особенностями профессиональной деятельности будущих бакалавров, магистров, специалистов, аспирантов.

4. Установлено, что формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности возможно в условиях иноязычной подготовки, отражающей, с одной стороны, профессионально ориентированный характер обучения иностранному языку, подчиненность общим целям высшего образования, с другой стороны, определяющей вектор образовательного процесса на изменение мотивов личности, отношений, позиции и системы ценностей в целом. Ключевой характеристикой иноязычной подготовки в вузе является многоуровневость (вертикальные уровни высшего образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура) и разноуровневость (горизонтальное различие: разные направленности подготовки / специализации; различающийся «входящий» уровень владения иностранным языком).

5. Определен научный базис применения вариативности к созданию гибкого, адаптивного образовательного процесса в условиях многоуровневости и разноуровневости иноязычной подготовки, способствующий обеспечению образовательного процесса содержательными, организационными,



инструментальными вариантами, которые позволяют осуществлять учёт потребностей обучающихся.

6. Установлено, что в системе высшего образования создана нормативно-правовая база применения вариативных программ, ориентированных на развитие личности обучающегося и реализацию его прав на осуществление индивидуальной образовательной траектории.

7. Установлено, что на сегодняшний день в теории и практике обучения иностранному языку не существует дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе, реализуемой в вариативной иноязычной подготовке. Необходимость разработки и практического освоения дидактической системы обусловлена потребностью формирования нового типа языковой личности обучающихся вуза в условиях уровневого образовательного процесса вуза, ориентированного на индивидуализацию обучения с целью повышения качества иноязычной подготовки, что, в свою очередь, обуславливает актуальность исследования.

## **ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВАРИАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ**

### **2.1. Методологическая основа дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности**

Определение методологической основы включает формулировку концептуальных положений дидактической системы, установление методологических подходов к проектированию системы.

**Вариативная иноязычная подготовка** предназначена для создания условий развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающегося вуза при освоении вариантов, соответствующих уровню владения иностранным языком и когнитивным особенностям обучающихся, коммуникативным способностям, личностным и профессиональным познавательным потребностям в информационной среде. Характеризуется наличием вариантов содержания, условий, технологий и средств образования, выбор которых позволит развивать индивидуальные значимые для личности способности в соответствии с мотивами и потребностями личности.

Определим *сущностные характеристики вариативной иноязычной подготовки*, придающие новые качества образовательному процессу.

Наличие вариантов иноязычной подготовки, направленных на индивидуальное развитие иноязычных компетенций, обуславливает выделение в содержании подготовки *базовой и дополнительной частей*. Базовая часть призвана обеспечить выполнение требований федеральных государственных стандартов на минимально необходимом уровне и обеспечить межкультурное

взаимодействие субъектов образовательного процесса; дополнительная часть позволяет проектировать различные варианты для обучающихся:

- приобретать дополнительные иноязычные компетенции, расширяющие диапазон межкультурной языковой личности будущего специалиста;
- восстанавливать пробелы в иноязычной подготовке;
- осваивать личностно значимое профессионально ориентированное содержание иноязычной подготовки;
- использовать методы, соответствующие когнитивному стилю учения обучающегося;
- применять различные информационные технологии, обеспечивающие интерактивность обучения;
- изучать учебный материал в любой последовательности и т.д.

Проектирование базовой и дополнительной частей в виде вариантов приводит нас к следующей характеристике – *видоизменение комплекса практических занятий по иностранному языку – аудиторной и самостоятельной работы*. Освоение базовой части, как основного обязательного элемента подготовки, целесообразно соотнести с аудиторной работой, дополнительную часть отнести к самостоятельной работе обучающихся. Аудиторная работа призвана организовать совместную групповую профессионально ориентированную деятельность студентов [Григорьева, 2014], мотивирующей к индивидуальной работе – постановке новых целей, поиску способов решения, презентации идей и результатов освоения индивидуальных вариантов образовательного процесса, рефлексии. Реализация вариантов дополнительной части в самостоятельной работе отвечает потребностям высшей школы в организации самостоятельной работы обучающихся и способствует формированию способностей самообразования. Самостоятельная работа приобретает большее значение, так как выполняет функции «ведущей познавательной деятельности обучающихся» [Зборовский, Шуклина, 2003; Зеер, 2009] и является целью обучения иностранному языку в вузе.

*Учет потребностей* обучающихся реализуется в базовой и дополнительной части. Анализ потребностей – установление потребности в виде оценки нехватки способностей, готовности и желания овладевать языковыми средствами, производить речевые действия в определенной ситуации общения. Методами сбора информации являются опросы, интервьюирование, наблюдения, сбор данных. Проведение анализа потребностей осуществляется регулярно в течение всей подготовки с целью корректировки образовательных вариантов, подбора соответствующих методов, средств их освоения, с другой стороны, формулировка – осознание собственных потребностей обучающимися способствует рефлексии учебной и собственно речевой деятельности.

*Ориентация вариативной иноязычной подготовки на самостоятельную работу обучающихся.*

Самообразование в течение жизни является целью подготовки и основной формой образовательного процесса [Делор, 1998]. Самостоятельная работа ориентирована на «развитие автономии и субъектности» обучающегося [Крылова, 2015], «активизацию внутренних познавательных мотивов к присвоению новых знаний» [Сидоренко, 2010]. В логике компетентного подхода, «самообразовательная компетенция» – «способность и желание осуществлять самостоятельную учебно-познавательную деятельность, способность к саморефлексии, самоконтролю и выбору индивидуальной траектории» [Крылова, 2015:20], наделяет личность универсальными способами познавательной деятельности [Каскова, 2015]. Универсальные личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные действия находятся в основе «самоопределения и самореализации личности» [Асмолов, 2012]. Самообразовательная компетенция как «способность к самостоятельной познавательной деятельности в направлении повышения уровня владения иностранным языком» [Иванова, 2008], опирается на способности самостоятельно мыслить, анализировать, принимать решение, создавать индивидуально или в сотрудничестве образовательный продукт, «выстраивать собственную систему знаний и способов получения новых знаний, реализовывать индивидуальные

стремления» [Иванова, 2008]. Самостоятельность в иноязычной подготовке призвана обеспечить образовательную деятельность, «регулируемую студентом самостоятельно, независимо от преподавателя» [Коряковцева, 2009].

*Самостоятельность* проходит три ступени развития: репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую, творческую [Безукладников 1993].

Репродуктивно-подражательная ступень развития является основополагающей, от степени её формирования зависит развитие и совершенствование самостоятельности в дальнейшем. На первом курсе бакалавриата формирование репродуктивно-подражательной самостоятельности реализуется «активизацией элементарных психических функций», таких как наблюдение, осмысление, анализ, сравнение, выделения и запоминания признаков изучаемого объекта. Результатом сформированности самостоятельности на данном этапе являются умения принятия учебной задачи, понимание последовательности шагов для её решения, накопление опорных фактов и способов деятельности, владения рациональными способами решения, оценка результатов по заранее установленным преподавателем критериям [Безукладников и др., 2012:38].

Условиями формирования самостоятельности на первой ступени выступают: самообучение в виде «самоорганизующейся познавательной деятельности» на основе приобретенного опыта [Тамбовкина, 2007], чётко организованная самостоятельная работа обучающихся [Безукладников и др. 2012:37] посредством формулировки задач преподавателем, установления критериев оценки, предоставления методических рекомендаций и инструкций по выполнению работ, систематического контроля.

Поисково-исполнительская ступень предполагает актуализацию психических функций: анализа, синтеза, операций выбора; активизацию познавательной деятельности. При освоении дополнительных образовательных вариантов активизация познавательной деятельности достигается усложнением содержания иноязычной деятельности, реализацией свободы творчества при освоении варианта и представлении результата. Активность обучающегося

проявляет отношение к образовательному процессу, характеризует субъекта образовательного процесса. Относительно образовательного процесса в высшей школе в научной литературе рассматривается умственная (мыслительная) активность как «основа продуктивной памяти, мышления, воображения и творческих способностей» [Ратанова, 1990]. Активная мыслительная деятельность способствует быстрому и эффективному усвоению знаний, пониманию информации – «установлению пространственных, временных, логических, причинно-следственных связей изучаемых предметов и явлений» [Ратанова, 1990], достигается путем решения проблемных задач, что реализуется посредством напряженности и усложнения деятельности от начальных уровней глубины знаний к поэтапному переходу на более высокие уровни. В качестве примеров проблемных задач выступают: веб-квесты, поиск аргументов за или против, классификация – заполнение таблиц, ранжирование, определение сходства и различий предметов, явлений, проектные технологии. Данные технологии помимо решения определенной проблемной задачи, предоставляют свободу творчества в решении, получении и предоставлении результата, личного образовательного продукта, обеспечивая переход на следующую ступень сформированности самостоятельности.

С точки зрения развития языковой личности И.А. Бобыкина вводит всеобъемлющее понятие «культура лингвосамообразования», трактуя его как «способность и готовность обучающегося самостоятельно осуществлять целенаправленную систематическую деятельность по совершенствованию своего иноязычного образования, развитию личностных качеств и способностей или удовлетворению познавательных потребностей с помощью иностранного языка» [Бобыкина, 2012:10]. Лингвосамообразование рассматривается учёным в качестве целостной подсистемы иноязычного образования, наделённой целями, принципами, содержанием, методами и средствами, формирование которой достигается посредством «обогащения опыта самообразовательной деятельности, построения индивидуальной траектории и индивидуальных моделей лингвосамообразования», включает в себя мотивационный, когнитивный,

процессуальный и результативный компоненты [Бобыкина, 2012: 18]. С.М. Редлих, О.А. Козырева рассматривают самостоятельную работу студентов как психолого-педагогический феномен, обуславливающий формирование и развитие личности и представленный совокупностью формально-логических, содержательно-методологических требований и норм [Редлих, Козырева, 2011].

Обобщая рассмотренные понятия, представляется возможным резюмировать, что самообразование в вариативной иноязычной подготовке:

- выступает основной ведущей формой иноязычного образовательного процесса в высшей школе, в которой непосредственно происходит актуализация и развитие необходимых качеств профессионально ориентированной межкультурной языковой личности;
- базируется на готовности и способности обучающегося к осуществлению самостоятельной образовательной деятельности (учебно-познавательной, исследовательской и т.д.) с целью повышения уровня владения иностранным языком и развития культуры лингвосамообразования в целом, что возможно только с позиции активного субъекта образовательного процесса;
- включает осознание личностных и профессиональных потребностей и выбор пути самообразования, постановку цели, планирование деятельности в соответствии с поставленными целями, осознанный выбор соответствующих средств и методов, систематическую работу, оценку результата, рефлексию деятельности;
- проектируется на основе актуального уровня владения иностранным языком и уровня сформированности самообразовательной деятельности студента [Коряковцева, 2009; Крылова, 2015];
- реализуется вариантами иноязычной подготовки, предоставляющими выбор содержания, методов, средств и форм, а также применения оптимальных стратегий и продуктивных технологий лингвосамообразования [Базилевич, 2014; Бобыкина, 2012; Соколова, 2001], в ситуациях личностного и профессионального значимого межкультурного общения [Новикова, 2009; Пидкасистый, 2004], обеспечивающих «переход от репродуктивного уровня к творческому»

[Бобыкина, 2012:25], «рефлексию самообразовательной деятельности» [Баликаева, 2013];

– самостоятельность обучающихся повышается на каждом последующем уровне образования в силу накопления опыта, усложнения профессионально ориентированного содержания подготовки, переходя от репродуктивно-подражательного, поисково-исполнительского к творческому уровню самостоятельности.

Индивидуальность – «своеобразная совокупность признаков личности, характеризующих её, как целое, и отличающее её от всех других» [Выготский, 1999]. Индивидуализация обучения есть «обособление отдельного ученика в учебной деятельности» (А.А. Кирсанов) и «соотношение целей и приемов обучения с многосторонними свойствами личности» (Е.И. Пассов), соотнесение индивидуальных, субъектных и личностных свойств личности, как проявление индивида, субъекта и личности в жизнедеятельности человека, с методами, формами и приемами обучения [Пассов, 1991]. Е.И. Пассов выделяет индивидуальные (память, речевой слух и т.д.), субъектные (свойства субъекта в основных видах деятельности (общение и учение)) и личностные (контекст деятельности, жизненный опыт, интересы, желания, склонности и т.д.) свойства личности; ставит задачи разработки и применения соответствующих методов и средств обучения иностранному языку – включение подпрограммы развития способностей, разработку памяток или алгоритмов поведения обучающегося в различных видах иноязычной учебной деятельности, создание коммуникативной мотивации [Пассов, 1991]. Е.И. Пассов отмечает, что данный вид индивидуализации не является полным, а скорее «относительным» [Пассов, 1991:58], так как речь идет не об учете свойств конкретной личности и разработанных для неё методов и форм, а предполагается работа с группой обучающихся.

Анализ проведенных исследований показал, что индивидуализация учебного процесса реализуется в следующих основных областях:

– содержание обучения;



- формы и методы обучения (И.Д. Бутузов, И.Б. Закиров);
- создание определенных условий (М.А. Мартынович, И.Э. Унт);
- самостоятельная деятельность (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев) [Леонтьев, 1999].

Причины, затрудняющие индивидуализацию образования, связывают с отсутствием методик изучения индивидуальных характеристик в рамках массового обучения [Костин, 2012; Поляков, 2004], неразработанностью механизмов изменять содержание, технологии и средства образования с целью создания условий для конкретного обучающегося в рамках единого учебного процесса. Решение данной проблемы, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, может заключаться в полной ориентации образовательного процесса на личность обучающегося – «Personalized Learning» (П.В. Сысоев, В.S. Bloom, F.S. Keller, Н. Gardner, W.H. Kilpatrick и др.). Ключевыми элементами данного подхода являются: более полное и глубокое понимание изучаемого предмета на основе удовлетворения потребностей студентов, разносторонняя меняющаяся образовательная деятельность, деятельность преподавателя включает разработку программ, инструкций и рекомендаций для студентов, создание и управление образовательной средой – студенты сами определяют собственное развитие [Беспалько, 1998; Basye, 2018].

Следует отметить, что понятие «персонализированное обучение» намного шире дифференцированного и индивидуализированного подходов. Отправной точкой дифференцированного обучения выступает определение актуального уровня развития навыков, умений, способностей (низкий, средний и высокий) и соотношение заданий с уровнем обученности, что, как отмечает Е.И. Пассов, противопоставляет функции индивидуализации функцию адаптации, которая больше усугубляет дифференциацию обучающихся [Пассов, 1989:58]. Индивидуализированное обучение, по мнению ученых, ориентировано на учет различных способностях в освоении образовательной программы, что позволяет одним студентам пересматривать и повторять один и тот же материал несколько раз, а другим проходить экстерном [Шестакова, 2013]. Задачи, стоящие перед

преподавателем, заключаются в учете способностей и готовности студента в определенной учебной деятельности, стиля учения, интереса и опыта учебной деятельности с целью эффективно формировать необходимые студентам умения в рамках академических программ. Акцентируем внимание на том, что и при дифференцированном и индивидуализированном подходах, образовательный процесс планируется и организуется преподавателем для группы студентов в целом. Центральной идеей персонализированного обучения является не то, что изменяется в обучающемся во время учебы, а что личность приобретает в результате образовательной деятельности [Basye, 2018], что определяет роль преподавателя как организатора образовательной деятельности, консультанта, роль студента - создатель собственной образовательной траектории, средствами обучения чаще выбираются информационные технологии [Киян, 2012; Лабунская, 2012; Ламзин, 2014; Лобанов, Ильченко, 2009; Матвеева, 2006; Мацкевич, Флакман, 2013; Donnelly, 2009; Patrick, Sturgis, 2015].

«Индивидуальная образовательная траектория» трактуется в научно-дидактической литературе как «персональный путь достижения поставленной образовательной цели (или учебной задачи) конкретным обучающимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям» [Сысоев, 2014]. Прохождение по «персональному пути» позволяет обучающемуся приобретать личный опыт в выполнении «специфических личностных функций» – выбирать и формулировать цель, осознавать смысл (мотив), находить пути самореализации, нести ответственность [Кемерова, 2010; Литвиненко, 2007]. Новое значение в данном контексте придается проблемам организации межличностного общения во время реализации индивидуальных траекторий, так как именно в совместной деятельности происходит актуализация знаний, умений, опыта и «формирование конструкторов как результата этой деятельности» [Кемерова, 2010; Лоренц, 2001]. Индивидуальные образовательные траектории реализуются в вариативной иноязычной подготовке в условиях наличия базовой и дополнительной частей путем выбора вариантов содержания, технологий и средств обучения, обеспечивающих индивидуализацию образования по

множественным параметрам. Например, «траектория может находиться в плоскости одного уровня владения иностранным языком (по Общеввропейской шкале уровней) для расширения и углубления знаний, закрепления умений и приобретения опыта речевой деятельности или может располагаться в трехмерном пространстве, включающем межпредметные сферы межкультурного профессионального общения» [Тимкина, 2016].

На основе полученных данных представляется возможным сформулировать *дидактические условия формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности* в процессе вариативной иноязычной подготовки в вузе:

- овладение английским языком как языком-посредником;
- ориентация на познание разнообразия культур и принятие ценности разнообразия людей;
- анализ потребностей обучающихся и их учет при проектировании образовательных вариантов; проектирование базовых образовательных вариантов в виде ситуаций общения с целью приобретения опыта межличностного общения на языке-посреднике;
- проектирование дополнительных вариантов в самостоятельной работе с целью развития комплекса компетенций и самостоятельности.

Ориентируясь на реализацию данных дидактических условий, сформулируем суть дидактической системы.

**Суть дидактической системы** – формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности осуществляется в системе вариативной иноязычной подготовке в вузе, системообразующим компонентом которой является вариативность в виде базовых и дополнительных образовательных вариантов, нацеленных на развитие иноязычных компетенций языковой личности на основе анализа потребностей обучающихся в языковых, коммуникативных, межкультурных знаниях и умениях. Целостность системы вариативной иноязычной подготовки на уровнях высшего образования достигается преимуществом подготовки, усложнением иноязычной речевой

деятельности, опорой на самостоятельность обучающихся, которая повышается на последующих уровнях образования и определяет способность к непрерывному обучению в течение жизни.

**Методологической основой** дидактической системы является реализация системного подхода к развитию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.

*На философском уровне* – рассматривая вариативную иноязычную подготовку как целостную систему, подчеркиваем взаимосвязь компонентов, наличие структуры и функциональных характеристик её отдельных элементов [Безукладников, 2011:43], опираясь на **системный подход**, изучающий характеристики сложно организованного объекта, путем перехода от абстрактного к конкретному «диалектическим пониманием анализа и синтеза, взаимоотношения части и целого» [Блауберг, 1970; Юдин, 1978].

Теоретические положения системного подхода представлены в работах И.В. Блауберга, М.С. Кагана, Э.Г. Юдина и других. Рассмотрение образовательного процесса как педагогической системы, обладающей совокупностью взаимосвязанных структурных и функциональных элементов, подчиненных цели образования, дает понимание единства отдельных частей, образующих качество системы и придающих ей специфические свойства (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Г.Н. Сериков и другие).

Иноязычная подготовка в вузе является частью профессиональной подготовки будущих специалистов и подчинено общей цели, с другой стороны, многоуровневая иноязычная подготовка является целостной системой с определенными специфическими свойствами, отражающимися в принципах организации познавательной иноязычной деятельности [Чикнаверова, 2016:110].

Вариативная иноязычная подготовка является системой, подчиненной цели иноязычной подготовки – развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, реализуется в базовой и дополнительной частях. Системообразующим элементом является вариативность, обуславливающая характеристики компонентов и определяющая специфичность

процесса «в виде многообразия форм познавательной деятельности в иноязычной среде, ориентированной на личностно профессиональное становление студента» [Тимкина, 2016]. Организованное в систему педагогическое воздействие на развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке достигается взаимообусловленностью базовой и дополнительной частей, наличием вариантов групповой и индивидуальной иноязычной речевой деятельности.

Системный подход философского уровня позволяет определить вариативную иноязычную подготовку как систему, направленную на развитие личности путем многообразия форм, единства и взаимообусловленности компонентов образовательного процесса, нацеленных на достижение цели.

Рассматривая систему с ракурса наличия множества образовательных вариантов иноязычной подготовки, осуществления выбора вариантов в соответствии с задачами иноязычной подготовки в вузе, отметим наличие синергетических эффектов, присущих современному знанию в рамках постклассической парадигмы XXI века, изучающую динамические среды, обладающих способностью к самоорганизации, усложнению структуры в пространстве и времени, порождению «порядка из хаоса» в сложных процессах, имеющих «разнообразные формы организации и альтернативные пути эволюции» [Гейхман, и др. 2011:15]. Нелинейные открытые системы имеют «общность протекания процессов», основанных на вероятности и «спонтанного возникновения точек упорядоченности» [Гитман и др., 2017; Кузьмина, 2003; Лебединцев, и др. 2013]. В вариативной иноязычной подготовке синергетические эффекты присутствует при делении на базовую и дополнительную части, выборе вариантов при реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся в открытой образовательной системе, которая может быть направлена на решение разных практических задач, осуществляться разнообразными способами и технологиями, включая информационные технологии. Силами, воздействующими на систему, являются внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся образовательная среда,

Интернет-ресурсы и т. д., к внутренним – когнитивная, коммуникативная сферы личности обучающегося.

Система вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки характеризуется как:

- нелинейная – многообразие вариантов иноязычной подготовки реализует не только поступательное движение в сторону повышения уровня владением иностранным языком, но и возможные отклонения в направлении значимой исследовательской базы или восстановления пробелов знаний;
- открытая – наличие интеграционных междисциплинарных процессов;
- гибкая – множество вариантов, позволяющих выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в самостоятельной работе обучающихся, при которой студент самостоятельно организует свою познавательную деятельность в удобное для него время и в удобном месте;
- модульная – распределение иноязычной подготовки на варианты базовой и дополнительной частей.

Критической точкой, в которой система становится неустойчивой и происходит решение дальнейшего поведения системы, можно считать момент выбора студентом индивидуально или при помощи преподавателя варианта, определяющий вектор индивидуальной траектории. Количество точек бифуркации определяется количеством принятых решений, то есть выбора варианта развития качеств языковой личности или приобретения дополнительных компетенций.

Являясь системой, ориентированной на развитие личности, необходимо учитывать положения акмеологического подхода с опорой на когнитивный, личностно деятельностный и социально развивающий, межкультурный подходы. При проектировании системы подготовки значимыми являются положения компетентностного и коммуникативного подходов.

Обозначенные подходы во взаимосвязи и взаимодополнении, позволяют рассматривать вариативную иноязычную подготовку как *открытую нелинейную динамичную систему*, состоящую из взаимосвязанных компонентов,

направленную на создание условий развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности посредством освоения образовательных вариантов, соответствующих уровню владения иностранным языком, когнитивному стилю учения и потребностям обучающегося. Вариативная иноязычная подготовка – гибкая система, состоящая из множества различных вариантов, направленная на создание условий, реализующих академическую свободу и выбор траектории образования для саморазвития и самореализации личности в профессионально ориентированной иноязычной речевой деятельности, «адаптации к постоянно меняющемуся социуму, что, в свою очередь, обуславливает получение качественного высшего образования» [Леушина, 2008:8].

Совокупность взаимодополняющих подходов на трех уровнях анализа: философском, междисциплинарном (общенаучном) и методическом структурируется в направлениях развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности и организации вариативной иноязычной подготовки [Тимкина, 2016].

На высшем уровне методологии – *философском*, представленном общими принципами познания и категории науки, «мировоззренческими основами научного мышления, философской картиной мира» и «исторически определенным категориальным строем» [Юдин, 1978:41] находится системный подход. Развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке дополняется положениями акмеологического подхода.

### *1. Развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.*

Гуманизация общественной жизни обусловила признание основной целью образования становление человека, «саморазвивающегося и самореализующегося» [Гурвич, 2010]. **Акмеологический подход** построен на исследованиях «самоценности человека, его возможности и способности достигать вершин» [Абульханова-Славская, 2009]. Основы подхода исходят из

субъектно-деятельностного подхода психологии С.Л. Рубинштейна, поставившего в «эпицентр бытия» «человека в его специфике» и установившего связь человека «со всеми проявлениями бытия» [Абульханова-Славская, 2009]. С.Л. Рубинштейн сформулировал основное положение акмеологического подхода, согласно которому человек реализуется в «создании мира», как качества бытия, преобразуемого и создаваемого [Марасанов, 2010], человек является субъектом собственной жизни, обладает стремлением «идти по восходящей», несет ценностные отношения к социуму, «позволяющему ему самостоятельно определить направление, способ и стратегию своей жизни» [Амренова, 2010; Бегидова, Хазова, 2008; Борозенец, 2005; Деркач, 2012; Копылова, 2005; Кузьмина, 1995]. Принципы подхода включают: единство сознания и деятельности, объединяющее сознание, психику и деятельность; развитие личности в функциональной трактовке, то есть развитие в качестве создателя и результата деятельности; детерминизм – «много качественная» природа психики, сознания и личности; субъектности – становление личности в деятельности.

Характеристика профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, в контексте подхода, охватывает использование личностных особенностей, возможностей (ум, воля, мотивация и т.д.), в качестве ресурсов и средств, используемых для решения «жизненных и деятельностных задач» [Фурманова, Шамов, 2012]. Активность человека преобразует «наличное» качество в «идеальное» «добровольным принятием и осуществлением необходимости и требований жизни» [Абульханова-Славская, 2009]. Основопологающим положением для вариативного обучения является понимание «добровольности» как механизма превращения личности в субъекта деятельности. Действуя по своей воле, самостоятельно, преодолевая противоречия, личность использует внутренние ресурсы, опыт и определяет свое развитие, берет на себя ответственность – приобретает «способность самостоятельно, рассчитывая на свои силы, ставить и решать задачи» [Абульханова-Славская, 2009], определяет деятельность, самостоятельно мыслит, что определяет «выработку цельного мировоззрения» [Плигин, 2003].



Вопросы развития личности и её индивидуальных особенностей, возможностей изучались в отечественной науке К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмоловым, В.В. Давыдовым, А.М. Матюшкиным, Д.И. Фельдштейном, И.С. Якиманской и другими. Индивидуализация личностно профессионального развития рассмотрена в трудах А.А. Деркача, Э.Ф. Зеера, А.И. Каптерева, В.А. Ядова и других. Самореализация и самовыражение зависят от индивидуальности, так как «индивидуальная деятельность опосредована объективными и субъективными составляющими» [Ильин, 2011:34]. Учет индивидуальных особенностей при обучении иностранному языку в общеобразовательной школе постулируется в работах И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Р.П. Мильруда, Е.И. Пассова, Е.Н. Солововой, А.Н. Шамова и других. Процесс актуализации потенциала личности при обучении иностранному языку в высшей школе отражен в исследованиях М.А. Акоповой, Н.И. Алмазовой, М.А. Ариян, Д.К. Бартош, А.Е. Наумовой и других.

Учет индивидуальных особенностей языковой личности обучающихся, возможность выбора варианта и построения индивидуальной образовательной траектории реализует акмеологический подход, определяя «запускной механизм» личностного развития в виде самоопределения личности, реализующегося самостоятельностью обучающихся, развитием способности проектировать образовательную траекторию, управлять и контролировать собственную познавательную деятельность. Развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, её когнитивно-коммуникативных способностей в связке со свободой выбора и ответственностью находится в центре вариативной иноязычной подготовки, опирается на *междисциплинарном (общенаучном) уровне методологии на когнитивно-коммуникативный и личностно деятельностный подходы.*

**Когнитивно-коммуникативный подход** актуализирует «потенциал познавательной деятельности обучающихся в рамках освоения вариантов иноязычной подготовки в самостоятельной деятельности» [Матиенко, 2011:16], за счет соотнесения индивидуальных психических, субъектных и личностных

свойств личности с методами, формами и приемами овладения иностранным языком [Тимкина, 2016].

Когнитивно-коммуникативный подход является дидактически значимым и соответствует современному пониманию субъектности познавательной деятельности студента, создает предпосылки личностного развития обучающихся [Евтух, 2015]. А.Н. Шамов выделяет такие значимые психические процессы при овладении иностранным языком как слуховая чувствительность; скорость вербальной оперативной памяти; способности к ассоциативным связям, лингвистическому обобщению, прогнозированию и компенсации недостатка лингвистических средств при решении коммуникативных задач во всех видах речевой деятельности (говорении, чтении, письме, аудировании) [Шамов, 2005:37].

В зависимости от индивидуальных психических особенностей личности формируются «когнитивные стили учения», то есть «определенный способ выполнения деятельности в процессе познания, путь познания» [Алмазова, 2003; Евтух, 2014]. И.Б. Авдеева в своем исследовании подчёркивает, что когнитивный стиль представляет собой «комплекс вербально реализуемых когнитивных процедур обработки знаний», при выделении которого существенным является не цель познавательной деятельности, а способ её достижения [Авдеева, 2015].

М.А. Холодная на основе анализе теоретических положений стилевого подхода и его эволюции определяет «когнитивный стиль» как «индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [Хомякова, 2015:38].

Зависимость изучения иностранного языка от когнитивных стилей показана в работах зарубежных исследователей A.U. Chamot, J.M. O'Malley, M. Nyikos, R. Oxford, а также отечественных авторов И.Б. Авдеевой, Н.И. Алмазовой, А.В. Матиенко, М.А. Холодной, А.Н. Шамова и других. Исследователи отмечают, что «когнитивные стили отвечают за определенные аспекты процесса репрезентации картины мира в сознании индивида» и должны выступать основанием

формирования иноязычных компетенций и создании межкультурной языковой картины мира [Обдалова, Соболева, 2013]. Кроме того, потенциал дисциплины «Иностранный язык» может быть использован для «расширения репертуара стилового поведения, связанного с освоением разных стилей на различных уровнях стилового поведения» [Плетяго, 2011; Соболева, Обдалова, 2013; Халяпина, 2006; Холодная, 2004].

Из набора основных когнитивных стилей, определенных психологами, при обучении иностранному языку исследователи выделяют четыре стиля, оказывающих значительное влияние на формирование иноязычных компетенции: полнезависимость – полезависимость, рефлексивность – импульсивность, терпимость – нетерпимость [Авдеева, 2015; Алмазова, 2003; Лопарева, 2015], визуальный – слуховой [Алмазова, 2003]. См. *Приложение 1. – Когнитивные стили обучающихся.*

Учет когнитивных стилей необходим при освоении вариантов в самостоятельной работе обучающихся, когда доступность и посильность заданий играет значимую роль в том, насколько эффективной будет работа, будут ли студенты вовлечены в лингвосамообразовательную деятельность. Исследователи подчеркивают необходимость осознания собственного когнитивного стиля, что способствует выбору оптимальных стратегий учения. Дневник, анкетирование, наблюдение могут служить инструментами определения «индикаторов когнитивных стилей» как для студентов, так и преподавателей [Лопарева, 2015]. Определение стиля учения позволяет выбрать из возможных образовательных вариантов те технологии и средства обучения, которые будут способствовать в формируемой языковой личности в «зоне комфорта», что влечет за собой успешность, повышение мотивации и как результат качественное изменение способностей личности в иноязычной деятельности, организуемой в соответствии с **лично-деятельностным подходом**, постулирующим развитие личности в деятельности.

В отечественной науке личностный компонент рассматривается в логике лично-ориентированного подхода (И.С. Якиманская, В.В. Сериков и другие),

в зарубежной науке исследования личности проводятся в рамках «центрированном на обучающемся» подходе (student-centred approach) (А. Маслоу, К. Роджерс и другие). В логике данных подходов в центре обучения находится личность обучающегося – «субъект познания», обладающая определенными свойствами и состояниями, как производными и зависимыми от индивидуальной и общественной жизни человека и его закономерностей [Якиманская, 1995]. Согласно С.Л. Рубинштейна, все черты личности взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга в деятельности человека и «смыкаются в единстве личности» [Рубинштейн, 1997]. Многозначность и сложность феномена личности обуславливает наличие множественности концепций личностного подхода в современном образовании и подтверждает тот факт, что проблема учета индивидуальных характеристик личности в образовательном процессе является открытой и актуальной для исследований.

Деятельностный компонент занимает равнозначное положение в подходе, так как «деятельность, создаваемая субъектом, определяет и личностное развитие» [Зимняя, 2001]. Организация деятельности, по словам И.А. Зимней, означает «ориентацию обучающихся на самостоятельную постановку и решение конкретных учебных задач» [Зимняя, 2001].

Концепция личностно деятельностного подхода основывается на идеях психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и других, где личность как субъект деятельности, в которой она формируется и определяет характер этой деятельности [Зимняя, 2001]. Рассматривая личностно деятельностный подход в его двухкомпонентной взаимообусловленности, И.А. Зимняя отмечает, что образовательная система «преломляется через призму личности обучаемого»; на первое место выступают потребности личности, мотивы, способности, интеллект и другие индивидуально-психологические особенности человека [Зимняя, 2001]. Учет характеристик осуществляется через содержание и форму обучения, характер педагогического взаимодействия преподавателя и обучаемого, то есть непосредственную учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности происходит в деятельности, обеспечивающей самореализацию, «актуализацию личностного и социального опыта» обучающихся [Акопова, 2004]. Таким видом деятельности в профессионально ориентированной иноязычной подготовке является квазипрофессиональная иноязычная деятельность, проектируемая путем имитационного моделирования ситуаций общения (содержание и формы), с которыми выпускники определенного уровня высшего образования встретятся в профессиональной иноязычной деятельности.

*Квазипрофессиональная иноязычная деятельность* проектируется для групповой и индивидуальной работы на основе проблемности содержания, опирается на текстовый и аудиовизуальный – материал, отвечающий профессиональным интересам обучающихся, ориентирована на применение методов и средств, необходимых для получения информации, обработки, презентации продукта в будущей профессиональной деятельности, что создает условия для актуализации лингвистического опыта, активизации когнитивных процессов, и преобразования их в новое качество.

Квазипрофессиональная иноязычная деятельность как процесс социального взаимодействия, при котором у обучающегося развиваются коммуникативные качества, необходимые для успешного общения в межкультурной коммуникации, выполняет функции **социально развивающего** и **межкультурного** подходов, находящихся на *методическом уровне* дидактической системы.

В ходе квазипрофессиональной деятельности личность «осваивает готовые формы» межкультурного иноязычного взаимодействия, а также получает собственный опыт на основе осмысления и рефлексии взаимодействия [Ариян, 2010]. При этом формируются значимые социальные качества, такие как «коммуникативная состоятельность, социальная ответственность, стремление к познанию и саморазвитию», способствующие выпускникам вуза включаться в общественные отношения [Ариян, 2010; Игнатенко, 2013; Колесова, Тарасюк, 2021].

Деятельность, моделируемая на основе решения проблемных ситуаций в будущей профессиональной сфере, создает условия для социального взаимодействия: предполагает выбор роли в разных ситуациях, принятие роли и отстаивание позиции, что способствует личностному развитию при переходе от учебного к реальному иноязычному профессиональному взаимодействию, расширению самостоятельной творческой речевой деятельности. С точки зрения социально развивающего подхода, квазипрофессиональная иноязычная деятельность опирается на социальные потребности обучающихся: интерес к собеседнику, анализ взаимоотношений между людьми; реализует мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и социально-коммуникативную фазы продуктивных видов речевой деятельности [Ариян, 2010].

Опора на межкультурный подход определяет равнозначность культур и обеспечение полноправного диалога [Тарева, 2017]. В логике межкультурного образования на первый план выходят не столько знания о культурах, сколько умения взаимодействовать и сотрудничать в группах различного состава, отношения, навыки и знания, необходимые для взаимодействия через различия, умения социализации и работы в качестве представителей различных обществ. Целью такого обучения является содействие пониманию, терпимости и уважения на основе принятия различий партнеров по общению. Межкультурная коммуникация в русле подхода базируется на понимании субъективности в этике Э. Левинаса, где межкультурный диалог проходит в форме «присутствия друг к другу в качестве телесных субъектов», которые со-конструируют смыслы [Левинас, 1998]. Таким образом, диалог культур реализуется взаимодействием отдельных людей, представителей разных культур, групп, интересов, диалог не абстрактных понятий, а конкретных личностей.

Формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающегося вуза реализуется в логике вариативной иноязычной подготовки, centered на личности обучающегося, обладающей индивидуальными особенностями и образовательными потребностями. Среди характеристик, необходимых для учета: уровень владения

иностранным языком, когнитивные стили учения, потребности обучающегося. Формирование осуществляется в квазипрофессиональной социально значимой иноязычной деятельности.

2. *Вариативная иноязычная подготовка в вузе, реализующая формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.*

На междисциплинарном уровне методологии находится **компетентностный подход**, исследующий формирование интегративных качеств личности, являющийся на сегодняшний день общепризнанным в науке и практике образования, заложенный в основу нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность высшей школы.

Проблемы формирования профессиональной компетентности специалиста и возможные пути их решения были рассмотрены в работах В.И. Байденко, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и других. В исследованиях отмечается значимость осознания категорий «компетентность» и «компетенция», их трактовки, характеристика и определение состава [Безукладников, 2011; Вербицкий, Ларионова, 2009]. Ориентация образовательного процесса на формирование компетенций повлекли изменения организационного плана подготовки – увеличение доли самообучения, основанного на активной познавательной и исследовательской деятельности, применение активных и интерактивных методов обучения, призванных активизировать и интенсифицировать деятельность студентов с целью достижения качественного образовательного результата, отвечающего потребностям рынка труда. При обучении иностранному языку в качестве результата образования закреплено понятие «иноязычная коммуникативная компетенция», понимаемое как готовность и способность личности осуществлять иноязычную межкультурную коммуникацию на основе лингвистических знаний и коммуникативного опыта [Борозенц, 2005; Костюкова, Морозова, 2011; Кручинина и др., 2014; Куклина, 2016; Мещерякова, Локтюшина, 2012; Токарева, 2012; Трофимова, 2004]. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции, её состава, уровни

становились объектами изучения И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, О.Г. Полякова, Е.Р. Поршневой, В.В. Сафоновой, Г.С. Трофимовой и других.

Ссылаясь на работы К.Э. Безукладникова, отметим, что «в методологическом плане данный подход объясняет определение цели, задач и сущности модернизации профессионального образования, на теоретическом уровне обеспечивает достижение формирования компетенций совокупностью понятий, принципов, на практическом уровне регламентирует применение технологий формирования компетенций» [Безукладников, 2011:148]. Компетентностный подход в вариативной иноязычной подготовке реализуется определением интегральных качеств профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, специальной цели и результата во взаимосвязи, созданием условий формирования компетенции в квазипрофессиональной иноязычной деятельности.

*Методический уровень* – уровень методики преподавания иностранных языков в вузе представлен **коммуникативным подходом**, разработанным Е.И. Пассовым и его школой [Пассов, 1991]. «Коммуникативность» является исходной методической категорией, определяющей построение образовательной деятельности в виде «модели процесса общения» [Пассов, 1991:24].

Иноязычная подготовка, представленная моделью реального процесса общения, «характеризуется связью общения с другими видами деятельности личности, речемыслительной активностью, мотивированностью, ситуативностью, функциональностью – осознание обучающимся речевой функции языкового материала, проблемной организацией содержания образования, аутентичностью материала [Ouga, 2015], новизной и эвристичностью» [Пассов, 1991:28]. Во взаимодействии людей, в процессе познания, происходит «включение человека в созидательную деятельность, результатом которой является «деятельность самосознания», что обуславливает «переход образования в самообразование» [Коробкова, 2010]. Коммуникативный подход к вариативной иноязычной подготовке в вузе дополняет проектирование процесса квазипрофессиональной иноязычной деятельности на основе ситуаций реального общения в



профессиональной сфере. Ситуации общения в профессиональной деятельности, связанные с решением задач на иностранном языке в контакте с зарубежными коллегами /партнерами, выявляются на основе анализа профессионального стандарта в соответствии с требованиями к профессиональным функциям специалиста определенного уровня квалификации. «Речевая ситуация» рассматривается в виде совокупности речевых и неречевых условий, достаточных для осуществления обучающимся корректного речевого действия в рамках решения коммуникативной задачи (А.А. Леонтьев), как форма общения представляет собой «интегративную динамическую систему» взаимоотношений между субъектами общения (социальных, ролевых, деятельностных, нравственных), «отраженная в их сознании и возникающая при взаимодействии ситуативных позиций» [Пассов, 1991]. Моделирование профессионально ориентированных ситуаций общения заключается в создании таких условий, при которых выстраивается система социальных взаимоотношений между субъектами образовательного процесса на основе объективных и субъективных факторов («ситуативная позиция» по Е.И. Пассову), активизируется их взаимодействие в соответствии с заданными параметрами ситуации (соответствие речевых единиц, время, объем и т.д.) с целью решения коммуникативной задачи.

В виде обобщения представим систематизированное изображение структуры подходов (табл. 2.1.1).

В основе дидактической системы находятся положения о взаимообусловленности процессов иноязычной подготовки: об системном подходе к организации открытого нелинейного динамического вариативного образовательного процесса, фокусирующегося на развитии профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, формирование которой обусловлено ее индивидуальными характеристиками такими как уровень владения иностранным языком, когнитивные стили учения, потребности; о иностранном языке, выступающим фактором социализации личности; о коммуникативной направленности профессионально ориентированного обучения иностранному языку в личностно значимой социальной речевой деятельности.

Таблица 2.1.1 – Методологическая основа дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке

УРОВНИ МЕТОДОЛОГИИ	ВАРИАТИВНАЯ ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА	
	Профессионально ориентированная межкультурная языковая личность обучающегося вуза	Иноязычная подготовка
Философский	<i>системный подход</i> (взаимосвязь компонентов, самоорганизующаяся, открытая, нелинейная, гибкая система)	
	<i>акмеологический подход</i> (личность с индивидуальными характеристиками)	
Междисциплинарный	<i>когнитивно-коммуникативный, личностно-деятельностный подходы</i> (когнитивные стили учения, личностно значимая деятельность)	<i>компетентностный подходы</i> (формирования интегральных качеств личности)
Методический	<i>межкультурный подход</i> (равнозначность культур) <i>социально развивающий подход</i> (социальные качества личности)	<i>коммуникативный подход</i> (профессионально ориентированное общение)

Применение идей акмеологического и системного подходов на философском уровне, когнитивно-коммуникативного, личностно-деятельностного, компетентностного подходов на междисциплинарном (общенаучном) уровне и социально развивающего, межкультурного, коммуникативного на методическом уровне методологии, позволило ориентировать процесс вариативной иноязычной подготовки на потребности в формировании профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающегося вуза посредством наличия вариантов иноязычной подготовки, выявить свойства личности, влияющие на овладение профессионально ориентированным иностранным языком, определить квазипрофессиональную иноязычную деятельность как личностно значимую социальную и коммуникативно направленную деятельность, активизирующую опыт иноязычного взаимодействия, обеспечивающую получение новых свойств

личности, то есть формирование компетенции, рефлексию познавательной деятельности. Курс иностранного языка на каждом уровне высшего образования имеет собственную законченную содержательную наполняемость, обеспечивает преемственность, углубление и расширение полученных ранее умений и способностей, а также прирост новых знаний в области ведущей образовательной деятельности (учебно-познавательной, профессиональной, исследовательской). Формирование компетенций будет эффективным, если профессионально ориентированное содержание иноязычной подготовки поделено на базовую и дополнительную части, изменяется статус аудиторной и самостоятельной работ, самообразование обучающихся активизируется путем выбора лично и профессионально значимого содержания, методов, средств обучения, соответствующих потребностям обучающихся.

## **2.2. Принципы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности**

Сформулированные концептуальные положения, установленные дидактические подходы, представляющие суть дидактической системы, во взаимосвязи и взаимодополнении, обеспечивают проектирование вариативной иноязычной подготовки в виде выявления закономерностей образовательного процесса и формулировке принципов, отражающих данные закономерности. Теоретический компонент дидактической системы устанавливается посредством формулировки дидактических принципов, отражающих закономерности развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке (внутренние) и закономерности, связанные с организацией образовательного процесса вариативной иноязычной подготовки (внешние).

На основе анализа процессов, относящиеся к развитию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке сформулируем *внутренние закономерности*:

- 1) наличие вариантов иноязычной подготовки;
- 2) разно- и многоуровневость иноязычной;
- 3) центрирование подготовки на развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности;
- 4) квазипрофессиональная деятельность, содержащая коммуникативную задачу в профессиональной деятельности;
- 5) развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, способной к решению профессиональных задач в межкультурной коммуникации;
- 6) освоение вариантов при построении индивидуальной образовательной траектории в самостоятельной работе обучающихся.

Данные закономерности передают традиционные дидактические принципы обучения: вариативности, дифференциации, индивидуализации, принцип проблемности, единства образовательного пространства и разработанный в логике проектируемой дидактической системы принцип межкультурной направленности (авторский)

Основопологающим принципом системы является **вариативность** – наличие многообразных вариантов иноязычной подготовки. Данный принцип рассматривается в качестве антипода унификации и единообразия образовательного процесса, ориентированного на потребности и способности «среднего студента» [Асмолов, 2011]. Многообразие содержания дисциплины «Иностранный язык», форм, технологий и методов, средств реализует способность системы образования предоставлять обучающимся привлекательные варианты при построении индивидуальных траекторий развития межкультурной языковой личности. Индивидуальные образовательные траектории в процессе овладения языковыми и речевыми средствами базируются на предоставлении участникам образовательного процесса возможности выбора вариантов на основе

анализа потребностей, в соответствии с уровнем иноязычной подготовки обучающегося и профессиональной направленностью подготовки. В целом, вариативность направлена на максимально возможную степень индивидуализации образования [Лоренц, 2001; Лукьянова, Перкокуева, 2007].

Осуществление вариативной иноязычной подготовки предполагает наличие выстроенной организационной системы и определенного подхода к управлению и контролю процессом освоения образовательных вариантов на основе систематической диагностики потребностей, уровня владения иностранным языком, анализа потребностей обучающихся, оценке и прогнозировании траекторий при построении гибких рядов вариантов, направленных на удовлетворение появляющихся потребностей обучающихся.

Принцип вариативности, проявляющийся не только в праве на выбор, но и в реально существующих много- и разнообразных способах овладения иностранным языком, создает предпосылки получения индивидуального опыта овладением профессионально ориентированным иностранным языком и осуществления межкультурной коммуникации.

Принцип вариативности тесно связан с принципом **индивидуализации**, который реализуется в трех видах: личностной, индивидной и субъектной (Б.Г. Ананьев, В.П. Кузовлев и другие). Личностная индивидуализация осуществляется с учетом интересов, мировоззрения, эмоционально-чувственной сферы личности студента при построении рядов вариантов содержательного плана. Индивидный вид ориентирован на учет индивидуально-психологических различий студентов: памяти, мышления, восприятия, темперамента, коммуникативных способностей, что реализуется в условиях самостоятельной работы при выборе методов и средств образования, времени и месте. Субъектная индивидуализация реализуется на основе учета когнитивных стилей образования студентов, выбора таких вариантов методов и технологий, которые не только соответствуют определенному когнитивному стилю студента, но и других, способствующих развитию свойств субъекта. Как отмечает Е.И. Пассов, большое значение в данном случае имеют памятки, рекомендации и другие дидактические

материалы, способствующие достижению результата при использовании различных приемов познавательной деятельности [Пассов, 1989:59].

Принцип **проблемности** в рамках квазипрофессиональной деятельности отражает психолого-педагогические процессы активизации познавательной деятельности, согласно которым проблемная ситуация, отражающая практическое применение, активизирует коммуникативные, когнитивные, психологические способности, развивает продуктивное и творческое мышление, что, как следствие, повышает «эффективность усвоения материала» [Чошанов, 1996:20]. М.И. Махмутов дает определение принципа проблемности в ракурсе «логико-познавательных противоречий процесса обучения» в качестве движущей силы развития образования и определения способов взаимодействия участников образовательного процесса [Махмутов, 1984]. Противоречие между тем, что студент знает и тем, что необходимо знать для решения поставленной задачи служит стимулом самостоятельной работы и активного поиска, сотрудничества с преподавателем и сокурсниками, инициативности и творчества, развивает интуицию и мышление, «учит искусству решения научных и практических проблем» [Бордовская, 2011:71].

Принцип реализуется путем построения ряда вариантов, исходным пунктом которых выступают различные проблемные ситуации, методами решения которых, в соответствии со степенью самостоятельности, выступают «проблемное изложение» [Коряковцева, 2009; Тамбовкина, Краковская, 2013], частично-поисковый и исследовательский методы [Бордовская, 2011:73]. Возможность выбора квазипрофессиональной проблемной ситуации в иноязычной деятельности создает условия индивидуализации, активизирует иноязычный коммуникативный опыт, когнитивные ресурсы обучающегося.

**Принцип дифференциации** отражает основную характеристику уровневой иноязычной подготовки в вузе. Наличие уровней проявляется на уровнях высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура), в направлениях подготовки и разных направленностей и специализациях, во «входящем» уровне владения иностранным языком обучающимися. Разно-

многоуровневость иноязычной подготовки реализуется путем обучения в разноуровневых группах, когда обучающиеся объединяются в небольшие по количественному составу группы по определенному признаку, например, уровень владения иностранным языком, интересы и т.д. Учебные материалы, в данном случае, разрабатываются для группы отдельно с учетом познавательных потребностей обучающихся.

Вариативная иноязычная подготовка, посредством предоставления выбора варианта в дополнительной части подготовки, по своей сущности ориентирована на актуальный уровень владения иностранным языком обучающегося и его когнитивный стиль учения, что реализует разноуровневое обучение иностранному языку.

**Принцип стимулирования лингвосамообразования** (И.А. Бобыкина) имеет непосредственное значение для освоения вариантов в самостоятельной работе и направлен на оказание методической поддержки обучающихся, стимулирования самостоятельной работы по овладению вариантов иноязычной подготовки и выходу за минимальные рамки, расширение границ, переходу от организуемой, управляемой самостоятельной работы к лингвосамообразованию в течение дальнейшей профессиональной деятельности [Бобыкина, 2016]. Применение данного принципа также происходит при помощи осознания обучающимися когнитивного стиля учения и выбора тех методов и средств овладения иностранным языком, которые эффективно содействуют достижению поставленной практической задачи. Выбор инструментов, способствующих накоплению и запоминанию языковых единиц, поиску информации, электронных словарей, осуществлению онлайн и офлайн коммуникации, обеспечивает успешность овладения иностранным языком и как следствие стимулирует лингвосамообразование.

#### **Принцип межкультурной направленности (авторский)**

Анализ научно-практических исследований позволил выявить основные закономерности формирования готовности к межкультурной коммуникации, заключающиеся в овладении навыками взаимодействия через различия, то есть

работы в группах разного состава и количества при решении исследовательских задач, умениями социализации и совместной работы в качестве представителей различных обществ, восприятие партнеров на основе рефлексии межличностного взаимодействия [Рубинштейн, 1997; Allan, 2011; Voix, Jackson, 2011; Bourrelle, 2017; Burt, 2005; Davy, 2011; Deardorf, 2019; Ferri, 2018].

Принцип межкультурной направленности иноязычной подготовки заключается в создании условий для взаимодействия обучающихся в группах, меняющегося состава, различного количества на иностранном языке с целью решения проблемной (исследовательской) задачи в рамках будущей профессиональной деятельности. Значимым является сам процесс взаимодействия, основанный на взаимопонимании и уважении, осознанности, рефлексии речевой и коммуникативной деятельности [Deardorf, 2019]. Формирование умений взаимодействия реализуется в системной, регулярной групповой работе. Решаемые задачи, кроме традиционных требований посильности и доступности, творческого характера, должны соответствовать профессионально ориентированному характеру иноязычной подготовки, содержать ниши возможностей для достижения разнообразных результатов, что будет способствовать обсуждению проблемы и способов решения, возможности договариваться, приводить аргументы. Схематичное изображение содержательного наполнения принципа представлено на рисунке 2.2.1.

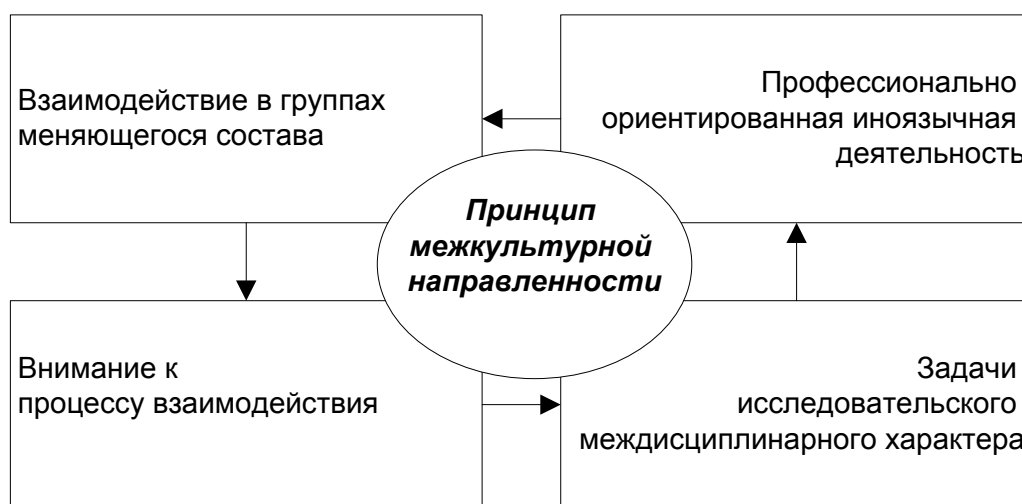


Рисунок 2.2.1 – Содержательное наполнение принципа межкультурной направленности



Осознанное взаимодействие участников мини группы заключается в проявлении уважения к деятельности каждого участника, активного слушания, обсуждения и учета всех мнений. Инструментом осознанного взаимодействия выступают правила общения в группе, сформулированные обучающимися. Изучение правил общения, составленных разными группами, показывает, что студенты высоко ценят вежливое отношение, сохранение личных границ, отсутствие дискриминации по различным признакам. Формулировка правил, их фиксация позволяют обучающимся продемонстрировать личностные ценности, получить поддержку в группе, установить соответствующую атмосферу в коллективе.

Межкультурная направленность в общении с партнером, значительно отличающимся в культурных представлениях, социальных нормах, строится на восприятии партнера в процессе рефлексии, охватывающей понимание психологических механизмов общения. Рефлексия общения – понимание наличия определенного образа в восприятии, знание о том, как партнёр понимает индивида, восприятие партнера как представителя не только другой культуры, но и носителя характеристик профессиональной группы, социальной, гендерной принадлежности, возрастной субкультуры способствует взаимодействию с индивидом – носителем «индивидуализированной культуры» и рациональному восприятию собеседника [Колесников, 2023]. Ценность разнообразия людей, то есть наличие уникальных черт у каждого человека, способствует рефлексии общения и пониманию партнера.

Подготовка обучающихся вуза к межкультурному взаимодействию с представителями разных культур в сфере будущей профессиональной деятельности реализуется в специально созданных условиях иноязычной подготовки посредством применения методического принципа межкультурной направленности. В качестве руководящего положения построения иноязычной подготовки, предлагаемый принцип определяет проектирование образовательного процесса в форме групповой работы [Grant, Portera, 2011; Hacking et al., 2016; Perkins, 2014], нацеленной на решение профессионально ориентированной

исследовательской задачи. Решение задачи включает активизацию иноязычных навыков и умений речепорождения и коммуникативных умений. Организация образовательного процесса в виде работы в мини группах соответствует возрастным, психологическим потребностям обучающихся вуза. Ориентация образовательного процесса на осознанное взаимодействие, проявление уважения способствует реализации личностно деятельностного подхода в рамках гуманистической парадигмы современного высшего образования.

Принцип межкультурной направленности способствует обновлению дидактических позиций при организации образовательного процесса иноязычной подготовки в логике формирования способности и готовности обучающихся участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии на английском языке с коллегами из разных стран.

Организация образовательного процесса в вариативной иноязычной подготовке проявляет следующие *внешние закономерности*: единство много- и разноуровневого образовательного процесса, связь иностранного языка и профессиональной сферы подготовки в вузе, представление образовательного варианта в виде целостной законченной единицы образовательного процесса, деление на базовую и дополнительную части предполагает установление минимально необходимого и максимально возможного уровней содержания, наличие разнообразных образовательных вариантов, удовлетворяющих потребностям обучающихся.

Данные закономерности отражают принципы: единства образовательного пространства (преемственность и непрерывность образовательного процесса), междисциплинарной интеграции, модульности, минимакса (определение минимального уровня базового содержания и максимального уровня в соответствии с зоной ближайшего развития обучающегося), конфигуративности (авторский) – множества построения содержания и форм овладения иностранным языком путем преобразования образовательного процесса и его структурных компонентов.

**Принцип единства образовательного пространства.** Целостность и единство системы на всех уровнях высшего образования является необходимым условием реализации свободы выбора образовательной траектории. Каждый уровень образования направлен на подготовку выпускника к выполнению определенных функций в профессиональной деятельности. Иноязычная подготовка как неотъемлемая часть высшего образования в бакалавриате, специалитете, магистратуре, аспирантуре проектируется в соответствии с профессиональными стандартами к выпускникам вузов определенного уровня. Данное положение определяет необходимость логической законченности содержания дисциплин, связанных с иностранным языком, обеспечивающую подготовку к иноязычной профессиональной деятельности выпускников каждого уровня. С другой стороны, возможность перехода с одного уровня образования на другой должна сопровождаться *непрерывностью и преемственностью* содержания и технологий овладения иностранным языком с целью оптимизации индивидуальных траекторий студентов в иноязычном образовании.

Интеграция уровней иноязычной подготовки достигается:

- диверсификацией, то есть возможностью получать требующиеся новые знания на любом этапе овладения иностранным языком;
- виртуализацией образования – активное внедрение информационных технологий в процесс обучения (создание виртуального пространства; online курсы; мобильные технологии; технологии работы в синхронном режиме – Moodle, Skype; технологии работы в асинхронном режим – блоги, подкасты, звуковые журналы, вики технологии и т.д.);
- открытостью, под которой понимают с одной стороны, доступность образовательных ресурсов, которые находятся в свободном доступе в сети интернет, с другой стороны, возможность присваивать, изменять, улучшать данные ресурсы в качестве соавтора курсов, вовлекая обучающихся в уважительное межкультурное общение в ситуации сотрудничества и применение иностранного языка как инструмента личностной и профессиональной коммуникации [Соколова, 2001].

Выстраивание целостной системы на всех уровнях высшего образования, обеспечивающей *непрерывность за счет диверсификации, виртуализации и открытости*, происходит путем создания преемственности, «стыковки» бакалавриата, магистратуры и аспирантуры [Краснощекова, Писаренко 2015].

Л.Г. Мороз определяет *преемственность в установлении «неразрывной связи» между отдельными уровнями*, частями и что немаловажно, внутри самих уровней, обладающей «*поступательно-восходящим (виткообразным) характером*» [Мороз, 1972]. Исследуя преемственность образования при формировании иноязычных компетенций студентов технического вуза, Г.А. Краснощекова определяет две плоскости реализации «горизонтальную и вертикальную» [Краснощекова, Писаренко, 2015]. В горизонтальном направлении, внутри одного уровня, преемственность обеспечивает изменение образовательной траектории, характеризуется количественными изменениями; в вертикальном направлении, при переходе с одного уровня на следующий, имеет «скачкообразный» характер, обусловленный качественными изменениями методов и форм образовательного процесса [Краснощекова, Писаренко, 2015]. Повышение самостоятельности, автономности, определение более узких профессиональных интересов с каждым уровнем образования, по мнению Е.Б. Ястребовой, предполагает большую «*профессиональную концентрацию*» в обучении иностранному языку, ориентацию лингвистического образования на «*подъязык специальности*» [Ястребова, 2015] с целью осуществления научно-исследовательской деятельности. Н.П. Хомякова отмечает необходимость «*последовательного учета*» контекстов профессиональной деятельности, «*межпредметности содержания и профессиональных дисциплин, межкультурной координации*» [Хомякова, 2015].

Таким образом, преемственность уровней в вертикальном направлении, в первую очередь, осуществляется путем увеличения степени междисциплинарности, то есть погружения в язык профессии, ситуации профессиональной деятельности, во-вторых, сформированностью компонентов учебно-познавательной, исследовательской деятельности: мотивов, учебных задач, самоконтроля, рефлексии [Краснощекова, 2014]. Под увеличением степени

междисциплинарности понимаем сужение профессиональных интересов с одновременным углублением изучаемого предмета, переход от общепрофессиональных ситуаций общения (бакалавриат) к общению в условиях узкоспециализированных направлений с использованием профессиональной терминологии (магистратура) [Новик и др., 2016] и далее к научному общению в рамках отрасли научного знания (аспирантура).

Ориентация на профессиональную деятельность, учет достигнутого уровня в овладении иностранным языком, когнитивных и коммуникативных навыков и умений в целом, осуществляемая в вариативной иноязычной подготовке, соответствует положениям непрерывности и преемственности образования.

Возможной проблемой в логике непрерывности могут выступать длительные промежутки между курсами иностранного языка. Например, в Пермском ГАТУ в общем исчислении времени подготовки, контактная аудиторная работа в бакалавриате длится 1-3-й семестры, в магистратуре охватывает 9-й семестр, в аспирантуре 1-4-й семестр. Перерывы в изучении иностранного языка не способствуют поддержанию достигнутого уровня владения иностранным языком. Решением данной проблемы является ведение научных кружков, целевой аудиторией которых являются бакалавры и магистры, ведущие лингвосамообразовательную деятельность. Практической целью научных кружков выступает организация иноязычного общения, консультации преподавателей, определение ориентиров работы и управление самостоятельной работой студентов.

Проектирование индивидуальной траектории по вариантам предполагает опору на достигнутый уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции, что требует определенной документальной фиксации. Возможным средством отражения траектории развития является языковой портфель, как «альтернативная форма контроля», отражающая динамику развития [Поляков, 2012]. Ориентируясь на Европейский языковой портфель (European Language Portfolio), сутью которого является представление документов и свидетельств о достигнутых уровнях, в отечественной практике разрабатываются языковые

портфели, адаптированные под практические нужды образовательного процесса, электронные формы портфеля [Богданова и др., 2007]. Следует отметить, что образование в магистратуре продолжает менее трети выпускников бакалавриата, число обучающихся в аспирантуре сокращается примерно в два раза от общего числа выпускников магистратуры, что говорит о том, что выстраивание образовательной траектории в перспективе трех уровней подготовки актуально для небольшого числа обучающихся. Представленные в языковом портфеле работы должны отражать динамику развития на каждом определенном этапе образования, то есть, как минимум включать работы на «входе» и «выходе» по дисциплинам, на освоение которых выделяется три зачетные единицы и менее. Наличие большего количества данных позволяет провести детальный анализ развития иноязычных компетенций, познавательной активности студента при проектировании индивидуальной траектории. Работа над языковым портфелем в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре содействует созданию целостной картины вариативной подготовки, непрерывности и преемственности между уровнями, выстраиванию оптимальной индивидуальной образовательной траектории.

Кроме того, единство образовательного пространства вуза необходимо для установления уровня качества образования. Единство требований к освоению курса и оценки достижений обучающихся в вузе, соотнесенность требований на разных факультетах при подготовке на разных направлениях нацелено на стандартизацию иноязычной подготовки и обеспечения качества подготовки.

Принцип **междисциплинарной интеграции** основан на идее комплексного обучения, то есть объединении учебного материала из различных дисциплин в «определенном смысловом пространстве» [Шестакова, 2013]. На современном этапе педагогической науки комплексное обучение эволюционировало в интеграцию знаний различных учебных дисциплин. Взаимопроникновение дисциплины «Иностранный язык» и дисциплин профессионального блока, с одной стороны, обеспечивает формирование целостной картины профессиональных знаний и компетентности специалиста, с другой стороны,

выступает «средством мотивации студентов к изучению иностранного языка как способу повышения компетентности» [Карипиди, 2015; Шубин, 2000; Юзефавичус, 2015], получению необходимых знаний, осуществлению профессиональной иноязычной деятельности. Данный принцип позволяет представить интегрируемые дисциплины в одинаковой пропорции, в равном «весе», что сохраняет значимость дисциплин, их особенности. С этой точки зрения, важно отметить, что интеграция профессиональной дисциплины и дисциплины «Иностранный язык» заключается не в ведении дисциплины на иностранном языке, а в сохранении направленности иноязычной подготовки на развитии иноязычных коммуникативных способностей.

**Принцип модульности** вариативной иноязычной подготовки. Образовательные варианты, содержащие определенную проблемную квазипрофессиональную ситуацию, целесообразно представить законченными самостоятельными модулями. Принцип модульности, как отмечает М.А. Чошанов, выступает «нейрофизиологической основой» метода модульного образования, характеризуется гибкостью – «способностью оперативно реагировать и мобильно адаптироваться» к различным условиям [Чошанов, 1996:7]. При этом исследователь говорит о наличии структурной, содержательной и технологической гибкости [Чошанов, 1996].

Вариативное иноязычное образование, в соответствии с данным положением, представленное модулями, проявляет структурную гибкость в «мобильности структуры модуля» и «подвижной структуры» организации самостоятельной работы [Чошанов, 1996]; содержательная гибкость обеспечивается наличием рядов вариантов; технологическая гибкость также имеет место благодаря множеству технологий, форм и средств образования и возможности адекватного выбора. Построение образования по модулям позволяет организовать самостоятельную работу студентов, эффективно использовать учебное время, проводить систематический контроль и оценку достижений, «сочетать индивидуальную и групповую формы образовательной деятельности» [Иванова 2008; Юцявичене, 1989].

**Принцип минимакса**, введенный А.А. Леонтьевым в рамках развивающего обучения направлен на определение минимального уровня базового содержания, необходимо для освоения всеми обучающимися, и максимального уровня содержания образования в соответствии с «зоной ближайшего развития» обучающегося (Л.С. Выготский).

Данный принцип применяется при установлении базовой и дополнительной частей иноязычной подготовки при проектировании вариантов обучения. Базовая часть иноязычной подготовки призвана обеспечить выполнение требований Федеральных государственных образовательных стандартов на минимально удовлетворительном уровне, ее освоение обеспечивает обучающихся удовлетворительной оценкой прохождения курса, включает основные знания, умения и способы их применения для решения общих квазипрофессиональных иноязычных задач. Базовую часть в соответствии с разработками Б.А. Лapidуса, посвященным установлению минимума содержания, определим как «достаточную для обеспечения задач курса особым образом отобранную совокупность языковых явлений, в предусмотренном программой общении» [Лapidус, 1986:23].

Дополнительная часть иноязычной подготовки ориентирована на приобретение дополнительных компетенции, расширении знаний при овладении вариантов в самостоятельной работе обучающихся и предусматривает индивидуальное или групповое освоение вариантов иноязычной подготовки. Границы вариантов дополнительной части имеют нечеткий характер для обеспечения открытости варианта и возможности индивидуального выхода за границы, с другой стороны, необходимость примерных границ обусловлена планированием результата, определением объема работ, уточнением критериев оценки. Установление базовой и дополнительной частей иноязычной подготовки и проектирование вариантов в рамках данных частей реализует возможность прохождения индивидуальной образовательной траектории с одной стороны, и позволяет стандартизировать иноязычную подготовку, с другой. Индивидуальная образовательная траектория располагается в плоскости, в которой горизонтальная ось  $x$  направляет развитие умений иноязычной деятельности по минимальным



требованиям, вертикальная ось у отражает уровень наполненности и сложности вариантов дополнительной части, что поддерживает открытость, динамичность и гибкость вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе на всех уровнях высшего образования.

При установлении базовой и дополнительной частей возникает трудность проектирования вариантов, отвечающих потребностям обучающихся. Решение данной задачи видится применением вновь введённого в теорию и практику обучения иностранным языкам **принципа конфигуративности**. Конфигуративность (от лат. *configuratio* – придание формы, расположение) понимается нами как множество построения содержания и форм овладения иностранным языком путем преобразования образовательного процесса и его структурных компонентов. Заменяемость компонентов образовательного процесса при формировании вариантов выполняет определяющую функцию вариативной иноязычной подготовки. Формирование многих разных вариантов в логике одной ситуации общения возможно при помощи замены содержания, методов или средств овладения иностранным языком и придания таким образом варианту индивидуальных характеристик, соответствующих познавательным потребностям обучающегося. Заменяемость компонента системы на рядоположный компонент, то есть подобный, но обладающий другими уникальными характеристиками, не окажет значительного влияния на организацию всей системы, но позволит придать образовательному процессу черты, востребованные обучающимся, сделать процесс более индивидуальным, что повышает ценность образования для обучающегося, повышает мотивационный уровень.

Конфигуративность позволяет варьировать наполняемостью варианта иноязычной подготовки в зависимости от уровня владения иностранным языком обучающегося, учесть когнитивный стиль учения и интересы обучающегося. Принцип конфигуративности можно рассматривать и применительно к порождению иноязычного высказывания, когда присутствуют определенные рамки сообщения, регламентируемые нормами языка, правилами общения.

Замене подвергаются клише, вводные фразы, фразеологизмы, активное использование синонимов, антонимов. Таким образом, на основе образца путем конфигуративности выстраиваются сообщения, отражающие индивидуальность автора. Введение принципа конфигуративности в теорию и практику преподавания иностранным языкам обусловлен необходимостью вариативной иноязычной подготовки в формировании множества разнообразных вариантов и отсутствием аналогичного принципа в методике обучения иностранным языкам.

В качестве обобщения, представим принципы в соответствии с внутренними и внешними закономерностями вариативной иноязычной подготовки (табл. 2.2.1).

Таблица 2.2.1 – Принципы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке

<b>Принципы, отражающие внутренние закономерности</b>	<b>Принципы, отражающие внешние закономерности</b>
Вариативности	Единства образовательного пространства
Дифференциации	Междисциплинарной интеграции
Индивидуализации	Модульности
Проблемности	Минимакса
Стимулирования лингвосамообразования	Конфигуративности

Установленные принципы представляют собой теоретический компонент дидактической системы, отражают закономерности формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке, во взаимосвязи и взаимодополнении реализуют вариативность образовательного процесса путем формирования образовательных вариантов базовой и дополнительной частей иноязычной подготовки.

### 2.3. Программа вариативной иноязычной подготовки

Вариативная иноязычная подготовка предназначена для развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся вуза путем освоения вариантов, основанных на данных анализа потребностей, данных об актуальном уровне владения иностранным языком обучающимся, направлении подготовки, уровне образования (бакалавриат / магистратура / специалитет / аспирантура), интересах и личных предпочтениях, когнитивном стиле учения. Целью реализации вариативной иноязычной подготовки является достижение достаточного уровня комплекса компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, позволяющего принимать участие в межкультурном иноязычном взаимодействии для решения профессиональных задач.

Программа вариативной иноязычной подготовки (далее программа) включает:

- 1) определение термина «образовательный вариант», его дидактических характеристик;
- 2) выявление требований к формированию образовательных вариантов базовой и дополнительной частей иноязычной подготовки;
- 3) разработку алгоритма процедуры выбора образовательного варианта.

В логике разрабатываемой дидактической системы понятие «образовательный вариант» выступает основным инструментом мыследеятельности. Введение данного понятия обусловлено необходимостью определения сути, характеристик, формирования как конкретной отдельной вариативной единицы на разных уровнях структуры образовательного процесса, так и ряда вариантов, оценки их эффективности в целом, разработки алгоритма и критериев выбора.

Основой понятия является «вариант» как видоизменение, то есть измененный частично: в отношении частных, отдельных признаков; разновидность как представление собой изменение основного вида, категории

(Словарь русского языка С. И. Ожегова). Исходя из понимания «варианта» как изменения отдельных признаков основного вида, следует подчеркнуть общность реализуемых целей, объектов содержательного либо функционального плана, средств и при этом наличие отличительных друг от друга черт. Рассматривая варианты для осуществления свободы выбора из ряда, значимым является привлекательность характерных черт варианта, разнообразие видов и форм, так как при наличии одинаковых объектов выбор будет присутствовать формально, что повлечет снижение мотивации деятельности, отсутствие ответственности за свой выбор и деятельность в целом. Ценность свободы выбора заключается в связке с изменением ситуации, которое происходит после выбора [Бердяев, 1933]. Данное положение, предопределяет основную характеристику варианта – наличие черты, отсутствующей у других вариантов, которая определяет возможность изменения ситуации, отличительной от другого выбора.

Исходя из понимания варианта как части системы вариативной иноязычной подготовки, обладающей отличительными характеристиками, направленными на удовлетворение потребностей обучающегося, сформулируем определение понятия «образовательный вариант».

**Образовательный вариант** – фрагмент образовательного процесса, формируемый с целью развития комплекса компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на основе учёта личностно-профессиональных и языковых потребностей обучающихся.

Основные *дидактические характеристики образовательного варианта* включают:

- нацеленность на индивидуальное развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на основе имеющегося иноязычного опыта, психолого-педагогических особенностей и образовательных потребностей обучающегося;
- наличие общего составляющего элемента, присущего всем вариантам ряда;
- своеобразный, уникальный характерный элемент, отличающийся от других вариантов, обеспечивающий разнообразное развитие образовательной ситуации;

- целостность – внутреннее единство компонентов варианта, благодаря которому постигается логика варианта, способствующая его оценке перед выбором, ясности освоения и затрачиваемых времени, средств, усилий, а также контролю и самоконтролю освоения;
- открытость – способность к взаимодействию с образовательной средой, участниками образовательного процесса, незавершенность и наличие перспектив в дальнейшем познании, что реализует динамику развития, самосовершенствование, мобильное реагирование на изменяющиеся условия.

Согласно положениям дидактической системы, вариативная иноязычная подготовка представлена базовой и дополнительной частями.

Базовая часть, направленная на выполнение требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Образовательные варианты базовой части содержат обязательную часть содержания иноязычной подготовки, следовательно, содержание не может быть вариативным. Вариативность связана с возможностью выбора образовательных технологий для обеспечения освоения обучающимся обязательного, минимально необходимого уровня иноязычной подготовки. Таким образом, *базовые образовательные варианты* различны по методам, формам, средствам овладения иностранным языком.

Дополнительная часть, нацеленная на индивидуальное развитие иноязычных компетенций обучающихся, является равноценной частью подготовки и ориентирована на развитие иноязычных компетенций относительно достигнутого минимума. Ее вариативность проявляется в возможности использования содержания как параллельно, так и последовательно с базовой частью, то есть выполнением различных практических задач – в самостоятельном определении планируемого результата обучающимся, применением методов и средств, соответствующих потребностям обучающихся. *Дополнительные образовательные варианты* проектируются в форме ряда, элементы которого обладают общей характеристикой.

*Требования к проектированию образовательных вариантов* иноязычной подготовки формулируются исходя из дидактических характеристик образовательного варианта (наличие общего составляющего элемента, присущего всем вариантам; своеобразный, уникальный характерный элемент; нацеленность на индивидуальное развитие языковой личности; целостность – внутреннее единство компонентов варианта; открытость) и общедидактических подходов и принципов вариативной иноязычной подготовки.

1. Образовательный вариант имеет место в ряду подобных. Варианты ряда должны иметь общий элемент. *Общий элемент (ядро варианта)* может быть представлен разными уровнями содержания, например: тезаурус сферы общения, грамматические конструкции, ситуация общения в рамках темы, профессионально ориентированный текст /видеофильм, сфера общения, направление подготовки, уровень подготовки и т.д. Ядро является необходимым минимумом (базовой, обязательной частью) освоения образовательного варианта, содержит основной материал, необходимый для формирования иноязычных компетенций. Ядро вариантов едино для всего вариативного ряда.

2. Характерная, уникальная часть варианта, отличающая его от других, должна быть представлена многообразием иноязычной подготовки. *Многообразие* может быть отражено: разным содержанием, например, в рамках одной темы могут рассматриваться разные аспекты объекта или явления, разные точки зрения и т.д.; разнообразными типами и жанрами текстов, функционирующими в различных коммуникативных ситуациях; видами речевой деятельности (письмо, чтение, говорение, аудирование); коммуникативными задачами выполняемой работы; информационными технологиями и средствами, осуществляющими интерактивность подготовки, предоставляющими связь с преподавателем и участниками курса, доступ к различным источникам информации; формами работы (индивидуальная, парная, групповая).

3. Нацеленность на *индивидуальное развитие* профессионально ориентированной межкультурной языковой личности реализуется на уровнях:

– *анализа потребностей* – потребности в виде оценки способности овладевать языковыми средствами, производить речевые действия в определенной ситуации общения проявляются в соответствии с необходимостью, недостаточностью и потребностью в языковых, коммуникативных и межкультурных знаниях и умениях для решения квазипрофессиональной задачи [Hutchinson, Waters, 2006]. Необходимые знания и умения оцениваются с точки зрения дискурсивного, функционального, лексико-грамматического аспектов речевой деятельности в квазипрофессиональной ситуации общения. Недостаточность знаний и умений относится к оценке опыта профессионально ориентированной межкультурной языковой личности и умений компенсации его отсутствия путем поиска, анализа, присвоения необходимых знаний и умений. Потребность (желаемое) в качестве мотива овладения иностранным языком и вовлеченности в иноязычную речевую деятельность рассматривается в связи с поддержанием мотивации в образовательном процессе, реализуется в групповой исследовательской работе, в атмосфере уважения к различиям [Зимняя, 1978; Hutchinson, Waters, 2006];

– *учета когнитивного учебного стиля* студентов, то есть проектирование варианта осуществляется для студентов конкретного когнитивного стиля, который может определяться исходя из особенностей мышления, способов познания людей определенных профессий. Например, студенты технических направлений часто обладают полнезависимым, рефлексивным, терпимым, визуальным стилями, студенты гуманитарии проявляют полезависимый, импульсивный стили. Кроме учета когнитивных стилей, свойственных людям разных профессий, важно осуществлять индивидуальную диагностику студентов для разработки заданий, соответствующих их когнитивным стилям;

– *учета личностно профессиональных предпочтений*, что включает возрастное соответствие используемого материала, личные интересы, определяемые на основе опросов, анкет и т.д., профессионализацию образования, что является наиболее важным в становлении будущего специалиста. Профессионализация иноязычной подготовки достигается насыщением вариантов

в содержательном плане за счет аутентичных текстов профессиональной сферы, отбор, которых происходит в соответствии с задачами профессиональной иноязычной деятельности будущих специалистов, наличием межкультурных маркеров, позволяющих развивать межкультурную компетенцию, как необходимое качество языковой личности. Стержнем варианта является не только профессионально ориентированное содержание, но также моделирование «реальной информационной среды», то есть создание таких коммуникативных ситуаций и условий, которые будут окружать выпускника после трудоустройства [Леушина, 2008];

4. Целостность образовательного варианта должна быть представлена *логикой освоения варианта*, взаимосвязью компонентов варианта: мотивационного, управляющего, технологического, контролирующего. С целью рационального выбора варианта, он должен быть представлен в программе (полностью, в общих чертах, схематично и т.д.), содержать задачи освоения, минимальные границы (ядро), примерную учебную нагрузку, формы контроля и оценки.

5. Открытость варианта должна реализовываться следующими способами:

- наличием разных способов и вариантов решения – возможность творческого поиска, импровизации, личностной самореализации предполагает получение разнообразных образовательных продуктов;
- взаимодействием с образовательной средой, информационными ресурсами, студентами и преподавателями, возможно, профессиональным сообществом;
- наличием перспектив дальнейшего лингвосамообразования;
- определенной совокупностью элементов, обладающей «нишами возможностей» и «нишами вероятностей» [Кассина, 2006]. Образовательный вариант должен содержать «ниши» информационно-познавательных, исследовательских, мотивационно-статусных, коммуникативно-рефлексивных возможностей [Кассина, 2006:14]. Наличие данных ниш должно способствовать обогащению новыми знаниями и умениями, новыми способами овладения и применения иностранного языка в речевой деятельности в целом, определением стратегии и тактики деятельности, созданием условий для творческого



самовыражения, сотрудничества, объединения с преподавателями и обучающимися, профессионального роста [Безукладников, 2011:61].

Педагогические условия наличия «ниш вероятностей», реализующих вариативность, представим в таблице 2.3.1.

Таблица 2.3.1 – Педагогические условия образовательного варианта

<b>Компоненты образовательного процесса</b>	<b>Ниши вероятностей</b>	<b>Педагогические условия образовательного варианта</b>
Мотивация	Мотивационно-статусные	Условия для самовыражения, личностно профессионального роста, творческой самореализации, подъёма социального статуса
Управление образованием	Информационно-познавательные, исследовательские	Наличие интереса, исследовательского поиска, личностно значимых проблемных ситуаций, определения собственных стратегий и тактик образования [226]
Методы, приёмы / Технологии	Исследовательские	Наличие исследовательского поиска, проблемных ситуаций, творчества, стратегий и тактик образования
Формы	Мотивационно-статусные, коммуникативно-рефлексивные	Условия обмена опытом, творческого самовыражения, демонстрации и взаимооценки достижений, сотрудничества
Дидактические средства	Информационно-познавательные	Условия самостоятельного поиска новых знаний и применения в деятельности, применения различных способов деятельности, технологический инструментарий

Таким образом, образовательный вариант должен соответствовать следующим педагогическим условиям:

- 1) личностно профессиональной самореализации, обеспечивающей личность мотивацией, возможностью творческого самовыражения, личностно профессионального роста;
- 2) исследовательской деятельности, обеспечивающей поддержание интереса, обогащение новыми знаниями и опытом деятельности в самостоятельной работе, определение собственных образовательных стратегий и тактик;
- 3) оптимальное сочетание исследовательских методов, приёмов;

- 4) сочетание индивидуальной и групповой работы, позволяющей поднять социальный статус (социализацию), обмен опытом, демонстрацию успехов, взаимооценку достижений, сотрудничество в образовательной деятельности;
- 5) наличие технологического инструментария к поиску новых знаний, применения их в деятельности, контроль и оценки.

Подытожим *основные требования* к образовательному варианту. Образовательный вариант содержит ядро – общий элемент для ряда, отражает многообразие иноязычной подготовки в своей отличительной уникальной составляющей, имеет личностно и профессионально значимые характеристики, удовлетворяющие образовательным потребностям обучающихся, обладает внутренней логикой, предусматривает наличие ниш возможностей, обеспечивающих открытость варианта.

Формирование образовательных вариантов реализуется посредством конфигурации компонентов образовательного процесса, представленных рядами вариантов. Пронизывание вариативностью (наличием ряда вариантов, несколькими рядами) структуры образовательного процесса обеспечивает всестороннюю индивидуализацию за счет уточнения конкретных целей и задач, нахождения оптимального пути и достижения максимального результата конкретной личностью при выборе личностно значимых образовательных вариантов и наделению ответственностью за реализацию и достижение результата.

Опираясь на богатый разнообразный исторический опыт обучению иностранным языкам, накопленный теоретический и методический арсенал методики преподавания, разработанные и обоснованные отечественными и зарубежными учеными различные теории, концепции и методики обучения иностранным языкам, представляется возможным представить ряды структурных элементов образовательного процесса:

- 1) идентификация профессиональных задач, связанных с иноязычной деятельностью специалистов различных квалификаций;

- 2) определение наполнения компетенций (знания, умения, навыки, владение), формируемых на разных уровнях высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура);
- 3) система вариативной иноязычной подготовки, нацеленная на достижение оптимального результата в краткие сроки, ориентированная на самостоятельную работу;
- 4) содержательный компонент иноязычной подготовки, отвечающий личностным и профессиональным интересам и потребностям обучающихся;
- 5) образовательные технологии и методы в соответствии с когнитивными особенностями студентов, их предпочтениями в осуществлении процесса познания, готовностью и способностью к различным видам образовательной деятельности;
- 6) средства образования и формы иноязычной подготовки с целью интенсификации иноязычной деятельности, создания стимулирующей образовательной иноязычной среды.

В рамках программы рассмотрим возможность построения *рядов*:

- ряд задач, то есть установления практических задач вариативной иноязычной подготовки, заключающихся в формировании компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности;
- ряд методов обучения иностранному языку;
- ряд средств обучения;
- ряд методов контроля и оценки результата иноязычной подготовки.

Представим процесс целеполагания иноязычной подготовки с точки зрения вариативности – разработки ряда вариантов иноязычных компетенций, формируемых курсом иностранного языка на разных уровнях высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура). В зависимости от уровня и направления подготовки, количества зачетных единиц, отводимых на освоение дисциплины, уровня владения иностранным языком возможно выстроить ряд иноязычных компетенций, обладающих единым ядром, но имеющих отличительные характеристики.

С позиции выстраивания ряда вариантов, на уровне конкретизации задач иноязычной подготовки необходимо идентифицировать профессиональные задачи специалистов разных квалификаций, связанных с иноязычной деятельностью, выявить наполнение иноязычных компетенций и выстроить ряды.

Профессиональные задачи специалистов в иноязычной деятельности возможно определить исходя из профессиональных стандартов по направлениям подготовки, где представлены обобщенные трудовые действия, необходимые умения и знания для их выполнения в зависимости от уровня квалификации специалиста. На примере трудовых действий специалистов направления подготовки «Землеустроитель», представленных в профессиональном стандарте, представляется возможным идентифицировать профессиональные задачи бакалавров в иноязычной профессиональной деятельности [Проект профессионального стандарта «Землеустроитель» 2015]. Данные представлены в приложении. См. *Приложение 2 Профессиональные задачи в иноязычной деятельности направления подготовки «Землеустроитель»*.

Анализ выделенных профессиональных задач бакалавра на иностранном языке, достаточно четко позволяет идентифицировать знания, умения и навыки, необходимые для формирования компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.

Ведущей компетенцией является лингвистическая компетенция в различных сферах общения и видах речевой деятельности: делового общения (знание лексики делового общения и делопроизводства, профессиональной терминологии, частотные словообразовательные и структурно-семантические модели делового общения); оформление технической документации (знание профессиональной терминологии, умения письма технической документации); академического письма (умения письма и оформления научно-исследовательских публикаций); чтение профессиональных текстов (умения изучающего и просмотрового чтения текстов из различных источников (печатных, электронных)).

Необходимыми компетенциями выступают:

- грамматическая компетенция (знание грамматики, морфологии и умения применения их в иноязычной речевой деятельности);
- прагматическая компетенция (способность понимать тексты деловой переписки, профессиональные тексты и технические документы на основе их коммуникативных функций);
- дискурсивная компетенция (структура текста, воздействие на партнеров по деловому общению);
- межкультурная компетенция (знание общественного этикета делового общения, международных стандартов, норм и правил написания и оформления научных текстов).

Таким образом, выстраивается ряд вариантов лингвистической компетенции, обладающих общим элементом в виде знаний иноязычной профессиональной лексики (терминологии), владение которой, готовность и способность ее использования в видах речевой деятельности выступает базовой (обязательной) компетенцией. Следует отметить, что формирование иноязычных компетенций носит последовательный характер, компетенции бакалавров расширяются, углубляются, дополняются в магистратуре и аспирантуре, составляя тем самым ряды формируемых компетенций всей многоуровневой системы иноязычной подготовки в вузе

Постановка практической задачи образовательного варианта детерминирует формы контроля и оценки. Как отмечает в своем исследовании А.В. Матиенко, универсальные тестовые испытания, широко применяемые в современном языковом образовании, не способствуют в полной мере развитию языковой личности в логике «продуктивного соединения когнитивной и коммуникативной, речевой и речемыслительной сторон» обучения [Матиенко, 2011]. Исследователь устанавливает, что «контрольно-измерительная деятельность должна опираться на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования того или иного лингвистического явления в речи», основываться на учете индивидуальных особенностей ментальной деятельности студентов, их

способности к сознательному контролю своей познавательной деятельности, учебной автономии [Матиенко, 2011:22].

Анализ исследований по проблемам контроля и оценки иноязычной подготовки в высшей школе показывает, что оценке поддаются не только достижения студента, но и эффективность взаимодействия преподавателя и обучающегося посредством «выделения существенных параметров», восприимчивости студентов разнообразных образовательных технологий, применение технологий в конкретных группах студентов [Леушина, 2008:115].

Вариативная иноязычная подготовка создает условия для индивидуального развития языковой личности, исходя из данного положения, очевидно, что невозможно использование единых унифицированных усредненных заданий и тестов для осуществления контроля. Контроль и самоконтроль сформированности компетенций с позиции личностно ориентированного и компетентностного подходов должен осуществляться рациональным выбором методов и форм [Якиманская, 1995], на основе следующих критериев: взаимосвязь контроля и самоконтроля, учет разнообразия словарного запаса, межкультурное соответствие иноязычной деятельности, активизация коммуникативных и когнитивных умений и способностей, комплексность, моделирование профессиональной иноязычной деятельности, максимально приближенной к реальной, наличие качественных и количественных показателей, наличие обратной связи. К таким методам и формам в научно-методической литературе относят case-study, портфолио личных достижений, решение коммуникативно-когнитивных задач [Кочетурова, 2003; Любимова, Горожанов, 2011; Панкратова, 2013; Ратуева, 2014; Суртаева, 2015; Тамбовкина, 2013; Хуторской, 2003; Beltyukova et al., 2015].

Оценка уровня сформированности компетенции при разнообразных формах и методах может осуществляться при помощи гибкой системы выбора определенных показателей, например, наличие речевых формул, лексическая и грамматическая правильность, объем высказывания, соответствие ситуации общения и т.д., в зависимости от конкретных целей и задач набор показателей целесообразно изменять. Обработка полученных результатов методами

математической статистики, сравнение с предыдущими показателями позволит оценить динамику развития иноязычных компетенций обучающегося, прогнозировать ближайшую зону развития.

Отметим, что сложность контроля и оценки заключается в установлении уровней сформированности компетенций на уровнях высшего образования и прироста способностей, то есть качественного повышения уровня. Попытки соотнести уровни сформированности иноязычных компетенций с уровнями Общеввропейской шкалы владения иностранным языком не привели к успеху, так как переход из одного уровня к другому требует большего времени, чем это предусмотрено учебным планом вуза. На наш взгляд, наиболее доступным является процесс проектирования идеальной модели развития компетенций в бакалавриате, специалитете, магистратуре, аспирантуре и установление уровней достижения идеального результата, соотнесение достижений студентов с определенными уровнями позволит объективно оценить познавательную деятельность студента.

Формирование образовательного варианта происходит пошагово, задается поставленной практической задачей, решение которой реализуется разнообразными способами, методами и средствами. Задача формулируется на основании потребностей обучающихся на определенном этапе подготовки.

Процедура выбора элементов ряда при переходе от ряда к ряду заключается в проверке условий: 1) осуществляется решение задачи, 2) элемент ряда согласуется с элементом предыдущего ряда; если они выполняются, то происходит переход на следующий ряд. Так как, элементы рядов отобраны на основе ранее установленных критериев и являются взаимозаменяемыми и взаимодополняющими, критериями выбора элемента ряда при формировании образовательного варианта выступают: доступность применения элементов при освоении варианта – знания, способность, готовность применения методов и наличие средств; посильность – соизмеримость элемента с индивидуальными особенностями возможностями обучающихся, что устанавливается экспертной оценкой преподавателя и самооценкой обучающихся.

Базовый образовательный вариант как часть минимально необходимой подготовки, является обязательным для всех обучающихся, следовательно, проектируется для группы обучающихся. Дополнительный образовательный вариант, реализуемый в рамках максимальных возможностей иноязычной подготовки в неязыковом вузе и возможностей обучающихся, проектируется для индивидуальной работы каждого обучающегося в самостоятельной индивидуальной или групповой работе с учетом его потребностей.

Выбор образовательного варианта реализуется посредством применения алгоритма процедуры выбора. *Алгоритм как последовательность действий при осуществлении выбора* образовательного варианта иноязычной подготовки основывается на «выявлении и учёте факторов, влияющих на эффективность» образовательного процесса [Леушина, 2008:50]. Понимая под алгоритмом формально описанную вычислительную процедуру, которая «на основе исходных данных выдает результат вычислений на выход» [Милов, 2002], значимым выступает определение аргументов (входа алгоритма) и формулировка критериев, которым должно удовлетворять решение задачи. Полная и четкая конкретизация аргументов эквивалентных реальной иноязычной подготовки на каждом уровне высшего образования может включать несколько десятков внешних и внутренних параметров, в связи с чем, возникает задача отбора независимых параметров или их ранжирования.

Механизм выбора образовательного варианта представляет собой структурно сложную, нелинейную, многоэтапную процедуру, учитывающую ряд критериев:

– критерии выбора базового образовательного варианта – максимально возможный охват формируемой компетенции, указанной в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования конкретного направления подготовки, наличие содержания и методов, приближенных к реальным, с которыми выпускники вуза столкнутся в будущей профессиональной деятельности, большой объем продуктивных видов речевой деятельности;



– критерии выбора дополнительного образовательного варианта – соответствие варианта уровню владения иностранным обучающегося, соответствие варианта когнитивному стилю учения обучающегося, наличие инструментов организации самостоятельной работы (временные рамки, пошаговый план освоения варианта, инструкции и т.д.), доступность достижения планируемого результата (понимание, возможность, наличие средств реализации), адекватность варианта (соответствие) потребностям будущей профессиональной деятельности, охватываемый объем содержания иноязычной подготовки в достижении уровня «максимум», квазипрофессиональных способов решения задач в иноязычном окружении, наличие в варианте возможности развития социально значимых качеств личности.

Алгоритм процедуры выбора дополнительного образовательного варианта (рис. 2.3.1) включает этапы принятия решений:

- 1) соответствие практической задачи образовательного варианта уровню высшего образования, направлению подготовки, специальности, срокам освоения программы курса иностранного языка, критериями выполнения данного условия выступают наличие целостной картины вариативной иноязычной подготовки и нескольких возможных образовательных базовых и дополнительных вариантов;
- 2) соответствие индивидуальным особенностям обучающегося: уровню владения иностранным языком, который позволит обучающемуся освоить данный образовательный вариант и, с другой стороны, обладает достаточной трудностью и новизной, что обеспечит значительное развитие иноязычных компетенций; когнитивному стилю учения, что обусловит наличие условий успешного освоения образовательного варианта;
- 3) соответствие способов освоения образовательных вариантов, критерии – наличие квазипрофессиональных способов решения задач образовательного варианта, наличие методов и средств, оптимизирующих процесс освоения варианта;

4) планируемое достижение, ориентировано на получение наилучшего результата, критерии – представление результата, понимание способов его достижения, наличие материальных ресурсов;

5) соответствие педагогическим условиям, включающим наличие в варианте информационно-познавательных, исследовательских, мотивационно-статусных, коммуникативно-рефлексивных ниш возможностей, предоставляющих условия для освоения новых знаний, умений или компетенций, новых способов овладения и применения иностранного языка, творческого самовыражения, сотрудничества, объединения с преподавателями и студентами, профессионального роста.



Рисунок 2.3.1 – Алгоритм процедуры выбора дополнительного образовательного варианта

Под «наилучшим» результатом понимаем достижение максимума показателей на выходе [Леушина, 2008:101] для конкретного обучающегося оптимальными средствами и в оптимальное время. Способ выбора оптимального образовательного варианта: индивидуализация в интересах субъектов образовательного процесса (обучающегося, преподавателя или работодателя). Таким образом, к критериям выбора относятся: учет индивидуальных особенностей обучающегося, наличие педагогических условий реализации освоения образовательного варианта, и критерий оптимизации, направленный на сформированность иноязычных компетенций в виде роста одной компетенции или нескольких компетенций одновременно до максимы на определенном этапе иноязычной подготовки.

При этом важной составляющей построения алгоритма выбора является *специфика осуществления выбора*, под которой понимается своеобразие выбора, присущее на определенном уровне подготовки. Спецификой выбора на уровнях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры являются: доля самостоятельности и ответственности (возрастает с каждым уровнем подготовки); готовность к самостоятельной разработке индивидуальных вариантов проявляется в большей степени у магистров и аспирантов (осознание когнитивных учебных стилей, определение круга профессиональных интересов, успешное использование определенного инструментария овладения иностранным языком, владение способами самоконтроля и самооценки и т.д.); объем зачетных единиц, отводимых на освоение дисциплины, определяет наличие количества рядов вариантов, а значит и количество фаз бифуркации, при которых возможно изменение направления образовательной траектории. Если в бакалавриате возможно большее количество точек в траектории, то в магистратуре и аспирантуре, при определенной области научного исследования и меньшем количестве зачетных единиц точек, изменений в траектории, будет значительно меньше, что обуславливает более тщательный выбор варианта в узкой сфере научного исследования магистра / аспиранта.

### Выводы по второй главе

В рамках установления концептуальных оснований формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе были сделаны следующие выводы:

1. Обосновано методологическое основание дидактической системы в идее применения системного подхода к формированию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе на основе вариативности, что способствует реализации прав обучающихся на обучение в вариативной образовательной среде, закрепленное в законодательном акте об образовании в Российской Федерации. Определены дидактические подходы к формированию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности – акмеологический, когнитивно-коммуникативный, личностно-деятельностный, социально развивающий; к проектированию образовательного процесса вариативной иноязычной подготовки в вузе применяются положения межкультурного, компетентностного и коммуникативного подходов.

2. Выявлены закономерности вариативной иноязычной подготовки: (1) многоуровневость (вертикальные уровни высшего образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура) и разноуровневость (горизонтальное различие: разные направленности подготовки / специализации; (2) различающийся «входящий» уровень владения иностранным языком на всех уровнях высшего образования) реализуется в вариативной иноязычной подготовке, предоставляющей обучающимся возможность овладения иностранным языком по различным вариантам; (3) ориентация образовательного процесса на подготовку к межкультурной коммуникации на языке-посреднике осуществляется в групповой работе при решении исследовательских задач; (4) наличие определенного

количества и разного качества образовательных вариантов; (5) установление базовой и дополнительной части, обеспечивающей свободой выбора вариантов на основе анализа потребностей обучающихся; (6) наличие образовательных вариантов в виде отдельных образовательных фрагментов, обладающих целостностью, определенной степенью самостоятельности и независимости; (7) варьирование структурными компонентами образовательного варианта осуществляется конфигурацией содержания компонентов.

3. На основе выявленных закономерностей сформулированы принципы вариативной иноязычной подготовки (вариативности, единства образовательного пространства, модульности, междисциплинарной интеграции, минимакса), разработаны (1) принцип межкультурной направленности, обеспечивающий формирование готовности обучающихся взаимодействовать с представителями других культур через различия на основе уважения, осознанности, рефлексии речевой деятельности; (2) принцип конфигуративности построения образовательных вариантов, позволяющий обеспечить построение многовариантного дидактического процесса посредством варьирования отдельными структурными компонентами образовательного варианта.

4. Разработано понятие «образовательный вариант» вариативной иноязычной подготовки, определены дидактические характеристики и виды образовательного варианта в соответствии с принадлежностью к базовой и дополнительной частям вариативной иноязычной подготовки.

5. Структурирование содержания иноязычной подготовки на уровнях высшего образования на базовую и дополнительную части позволило сформировать базовые и дополнительные образовательные варианты. В рамках базовой части формируются базовые образовательные варианты, обеспечивающие освоение обучающимся обязательного, минимально необходимого уровня иноязычной подготовки. Дополнительная часть представлена дополнительными образовательными вариантами, продолжающими и расширяющими базовую часть подготовки и ориентированными на развитие компонентов иноязычных компетенций.

6. Выбор дополнительного образовательного варианта осуществляется совместно с преподавателем и обучающимся на основе алгоритма выбора. Алгоритм как последовательность действий включает этапы принятия решения: соответствие задач цели иноязычной подготовки, оценка планируемого результата в виде достижения максимума показателей на выходе, оценка рисков при освоении варианта на основе прогнозирования трудностей, определения сроков и методов контроля, планирования групповой и индивидуальной работы. Входящими данными алгоритма выбора дополнительного образовательного варианта являются индивидуальные особенности обучающегося (потребности в профессионально ориентированном иностранном языке, уровень владения иностранным языком, когнитивный стиль учения, познавательные потребности).

### **ГЛАВА 3. ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВАРИАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ**

#### **3.1. Моделирование процесса формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке**

На этапе разработки дидактической системы вариативной иноязычной подготовки подробному рассмотрению подвергаются структурные компоненты образовательного процесса в вузе. Построение целостной картины дидактической системы, обоснование логичности и целесообразности наполнения структурных компонентов реализуется в моделировании образовательного процесса на основе разработанных теоретических положений дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности и отражается в модели образовательного процесса.

Моделирование образовательного процесса предоставляет возможность «варьировать структурными компонентами образовательного процесса в привязке к определенным организационно-дидактическим условиям» [Непрокина, 2013], наполнить структурные компоненты содержанием в логике концептуальных положений дидактической системы. Модель образовательного процесса включает традиционные для отечественной педагогики компоненты и позволяет ответить на основные вопросы образования: чему учить, как учить, какие средства использовать при обучении и как проверить результат.

Образовательный процесс является системой взаимосвязанных компонентов, системообразующим при этом выступает первый компонент, а именно, постановка цели, которая одновременно выступает и планируемым результатом. Цель влияет на определение способа её достижения, что предполагает отбор определенных принципов, содержания, методов и образовательных технологий овладения содержанием, форм и видов работ, соответствующих средств и способов проверки достижения результата.

Разработка модели вариативной иноязычной подготовки в вузе включает проработку каждого компонента образовательного процесса (рис. 3.2.1), наполнение их содержанием в соответствии с положениями разрабатываемой дидактической системы.



Рисунок 3.2.1 – Структурная схема образовательного процесса

Социальный заказ, отраженный в нормативных документах образования – Федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональные стандарты, а также потребности социума и личности в образовательном процессе, определяют постановку цели вариативной иноязычной подготовки в высшей школе.

Рассмотрим первый *целевой* компонент системы. Цель как планируемый результат, влияет на проектирование всего образовательного процесса. В соответствии с положениями дидактической системы, целью выступает формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающегося в условиях освоения образовательных вариантов. Воздействию подвергаются иноязычные компетенции обучающихся как способности профессионально ориентированной межкультурной языковой



личности: грамматическая и лингвистическая, прагматическая и дискурсивная, межкультурная компетенции.

Сформированность данных компетенций обеспечит обучающихся всех уровней высшего образования способностью и готовностью к профессиональному взаимодействию посредством языка-посредника.

Следующий компонент системы – **организация образовательного процесса** вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки. Формирование иноязычных компетенций во взаимосвязи их компонентов на уровнях высшего образования реализуется выстраиванием последовательной системы на основе изменений сфер общения, усложнения речемыслительной деятельности, прироста объема знаний, навыков и умений осуществления профессионально ориентированного иноязычного взаимодействия. Развитие и сформированность компонентов обуславливает сформированность совокупности компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в целом.

Вариативная иноязычная подготовка в вузе осуществляется формированием базовых и дополнительных образовательных вариантов в бакалавриате, специалитете, магистратуре, аспирантуре на основе преемственности и непрерывности формирования компетенций. Базовые образовательные варианты, охватывающие минимум иноязычной подготовки, реализуются преимущественно во время аудиторной работы в групповой работе. Дополнительные образовательные варианты, предназначены для развития востребованных обучающимся компетенций и их компонентов, осуществляются в самостоятельной работе.

Отбор содержания, методов, средств вариативной иноязычной подготовки осуществляется на основе **анализа потребностей** обучающихся – оценки способности обучающихся: овладеть языковыми средствами, производить речевые действия в определенной ситуации общения проявляются в соответствии с необходимостью, недостаточностью и потребностью в языковых,

коммуникативных и межкультурных знаниях и умениях для решения квазипрофессиональной задачи [Hutchinson, Waters, 2006].

Рассмотрим необходимые изменения организации аудиторной и самостоятельной работ. С целью организации взаимодействия обучающихся и освоения необходимого минимума иноязычной подготовки в аудиторной работе, то есть освоения **базовых образовательных вариантов** необходимо отобрать соответствующие эффективные методы контактной работы (непосредственное взаимодействие преподавателя и обучающихся). Критерии эффективности аудиторной работы включают возможности:

- учета потребностей обучающихся (необходимые знания и умения, недостаточность знаний, потребность);
- вовлечения обучающихся в групповую работу с целью решения проблемной ситуации на основе межличностного взаимодействия;
- концентрации с целью оптимизации освоения знаний, умений в ограниченных временных рамках;
- задела на дополнительные образовательные варианты в самостоятельной работе;
- предоставления стимула к лингвосамообразовательной деятельности;
- вовлечения обучающихся в активную речемыслительную деятельность для приобретения опыта практического применения языковых и речевых навыков в профессионально ориентированной деятельности.

Методы обучения интерпретируются в научной литературе как: «совокупность способов и приемов совместной деятельности преподавателя и обучающихся, ориентированной на достижение результата» [Гальскова, 2003]; «системы функционально взаимообусловленных методических принципов при обучении видам речевой деятельности» [Пассов, 1989]; «идеи решения методической задачи» [Ляховицкий, 1982]; «структурно-функциональный компонент деятельности педагога и обучающегося» [Бим, 1988]; способ целенаправленной и, следовательно, специально организованной деятельности субъектов образовательного процесса [Мильруд, 1995]; «способ достижения цели

образования, представляющего собой систему последовательных и упорядоченных действий преподавателя, организующего управление познавательной деятельностью студентов по усвоению ими содержания образования» [Образцов, 2005]. Принимая за основу понимания *метода* «последовательность упорядоченных действий для усвоения обучающимися содержания иноязычной подготовки», и *образовательных технологий* как «более или менее жесткой алгоритмической последовательности действий для достижения гарантированного результата» [Леушина, 2006], реализуемых последовательным применением приемов – «единицы обучающего воздействия» [Пассов, 1989:119], на основе критериев отбора методов и технологий, выявляются методы концентрированного, активного, интерактивного, контекстного, проблемного обучения.

*Методы концентрированного обучения* ориентированы на «концентрацию энергии и рабочего времени студентов» [Ибрагимов, 1994] посредством учета целостности процесса познания и интеграции теории и практики; концентрации учебного материала (укрупненные блоки, оптимизация распределения учебного материала); учета потребностей (необходимых и недостаточных знаний и умений); интенсификация познавательной деятельности; учета психофизиологических особенностей личности [Гитман, Хлыбова, 2014:37]. Интенсификация познавательной деятельности достигается «напряжением мыслительной, речевой, эмоциональной деятельности» [Гейхман, 2003; Китайгородская, 2009].

*Активные* методы обучения позволяют имитировать контекст будущей профессиональной деятельности на основе проблемного содержания, процедуры ведения занятия, воспроизводящей в той или иной мере реальные условия; позволяют проявляться и поддаваться учету потребностям недостаточности знаний и умений и желаемым потребностям. *Интерактивные* методы создают условия для взаимодействия субъектов общения, с «содержанием общения, выступающим в виде интерактивного текста» [Азимов, Щукин, 2009]. Таким образом, данные методы объединяются при моделировании предметного и

социального контекста будущей профессиональной деятельности – создания квазипрофессиональной ситуации общения.

Создание квазипрофессиональной ситуации способствует взаимодействию обучающихся, активизации познавательной деятельности и концентрации учебного материала, путем наложения «усвоения теоретических знаний на «канву» осваиваемой профессиональной деятельности» [Вербицкий, Григоренко, 2015:56], учета потребностей обучающихся, «текстовой деятельностью» реальных ситуаций будущей профессиональной деятельности [Мосина, 2008:9]. Завязкой квазипрофессиональной ситуации общения выступает наличие проблемы, обусловленной условиями деятельности: внутренними – психологические особенности, опыт человека и внешними – информационные, предметные, временные и т.д. Проблемная ситуация заключается «в потребности ее разрешения» [Вербицкий, Григоренко, 2015:60].

Следовательно, базовые образовательные варианты в аудиторной работе целесообразно проектировать в форме иноязычных квазипрофессиональных ситуаций путем выявления профессиональных действий в соответствии с профессиональными стандартами:

- 1) разбивка содержания дисциплины на блоки;
- 2) моделирование взаимосвязанных проблемных ситуаций будущей профессиональной деятельности (имитационной или не имитационной);
- 3) создание условий для решения проблемы в совместной деятельности обучающихся.

Стимулирование лингвосамобразовательной деятельности обучающихся и задел на самостоятельную работу реализуются при подготовке к решению проблемной ситуации, либо связью с другой ситуацией [Тимкина, 2016]. Решение «проблемной ситуации опирается на когнитивно-коммуникативный опыт» [Лубовский, 2009], определяющийся выполняемым дополнительным образовательным вариантом в самостоятельной работе.

В зависимости от задач будущей профессиональной деятельности и уровня высшего образования, практических задач иноязычной подготовки на

определенном этапе, базовые образовательные варианты на аудиторных занятиях формируются в виде иноязычных квазипрофессиональных ситуаций. Иноязычная квазипрофессиональная ситуация является «учебной по форме и профессиональной по содержанию», позволяет трансформировать содержание и формы иноязычной подготовки в обобщенный вид профессиональной деятельности [Абзалова, Мазитова, 2013; Шлямова, 2014] в следующих формах: ситуация-проблема, ситуация-оценка, ситуация-иллюстрация, ситуация-упражнение, конференция, деловая игра, семинар-дискуссия, разыгрывание ролей (инсценировка), игровое проектирование и другое [Магомедова, 2013].

Исследователи отмечают, навыки и умения, проходя различные этапы становления, формируются во время выполнения «полного речевого действия» [Серова, Раскопина, 2009:183], что выдвигает требования к возникновению речевой ситуации, наличию контекста, условиям, соответствующим речевым действиям обучающихся (Е.И. Пассов, Т.С. Серова и другие). Речевые ситуации, при которых на основе «отражения объектов и событий внешнего мира» возникает «потребность в целенаправленной деятельности по решению речемыслительной задачи», выстраивают взаимоотношения между участниками образовательного процесса [Пассов, 1989:169]. Исследования в области создания, характеристик коммуникативно-речевой ситуации (С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Т.С. Серова и другие), выявили ряд основных компонентов: субъекты взаимодействия, информация обсуждения, как предмет взаимодействия, отношение и осведомленность субъектов общения по поводу информации, форма, способ взаимодействия; отношения субъектов, коммуникативные намерения, предметно-лингвистический ситуационный контекст, информационная связь, коммуникативный речевой поступок, речевые и экстралингвистические условия, «функционально обусловленные языковые средства, внешнее окружение, социальный ситуационный контекст» [Серова, 2011].

Как отмечает С.А. Ламзин, большее наличие проблемных задач и их сложность, усложняют мыслительную деятельность, повышают речевую

активность и ведут к увеличению объема высказываний и усложнению их формы [Ламзин, 2014]. И.В. Леушина подчёркивает, что зона ближайшего развития по Л.С. Выготскому, или зона «ножниц», от уровня минимального стандарта до максимально посильного уровня трудности заполняется «лестницей деятельности», активизирующей речемыслительную деятельность обучающихся и реализует развивающую функцию учения [Леушина, 2006].

**Квазипрофессиональные коммуникативно-речевые ситуации** – это ситуации взаимодействия обучающихся, в ходе которых происходит моделирование профессионального иноязычного общения, приближенного к реальной профессиональной деятельности, в качестве завязки ситуации выступают проблемы, противоречия, предполагающие постановку гипотез решения проблемы, обсуждения и поиска решения, характеризуются определенным наполнением компонентов коммуникативно-речевой ситуации, что представлено в таблице 3.1.1.

Наличие проблемной задачи в квазипрофессиональной ситуации обеспечивает неперенные для коммуникативной ситуации условия: *динамичность*, проявляющуюся в развитии решения проблемы, сопровождаемую языковыми средствами и невербальными действиями (жесты, мимика, движения, передвижения в пространстве и т.д.) [Серова, 2011], *контекст*, развертывание процесса общения в «последовательном моделировании целостной картины профессиональной деятельности» [Вербицкий, Григоренко, 2015:57]; *взаимодействие* участников с целью достижения результата [Крылов 2016; Салехова, 2008].

Таблица 3.1.1 – Компоненты квазипрофессиональной коммуникативно-речевой ситуации

Основные компоненты коммуникативно-речевой ситуации	Наполнение компонентов квазипрофессиональной деятельности
Субъекты взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• группа обучающихся одного направления подготовки, одного уровня образования, «обладает общими интересами, мотивами, установками» (А.А. Леонтьев, 1977);</li> <li>• каждый субъект коммуникации имеет собственные интересы, цели, внутренние мотивы, коммуникативные намерения, собственный опыт;</li> <li>• преподаватель – организует и управляет развитием речевой деятельности обучающихся.</li> </ul>
Предмет общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• профессиональные действия, объекты, явления, ситуации;</li> <li>• содержит спорное утверждение, проблему, предположение (гипотезу), задачу, противоречие.</li> </ul>
Отношение и осведомленность субъектов общения по поводу информации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• общие фундаментальные знания, единая компетентность студентов одного уровня знания, обучающихся в одном вузе;</li> <li>• различный личный опыт и отношение, обусловленные индивидуальной самостоятельной работой студентов (вариативная индивидуальная образовательная траектория);</li> </ul>
Форма и способ взаимодействия	<p><i>в зависимости от:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• количества участников – коллективные, групповые, индивидуальные;</li> <li>• типа отношений – сотрудничество, конкуренция;</li> <li>• ролевого поведения – генератор, координатор, исполнитель, представитель, администратор, наблюдатель, эксперт и т.п.;</li> <li>• типа коммуникации – опосредованное информационными технологиями online и offline общение, прямое общение в аудитории;</li> <li>• характера и сложности задачи – взаимодействие продукционное, дискуссионное, проблемное;</li> <li>• условий решения задачи – совместно-индивидуальная деятельность, совместно-последующая, совместно-взаимодействующая;</li> </ul>

Основные компоненты коммуникативно-речевой ситуации	Наполнение компонентов в квазипрофессиональной деятельности
Отношения субъектов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• межличностные отношения в группе (дружелюбные, сотрудничества, конкуренции);</li> <li>• ролевое поведение участников (официальные, неофициальные, кооперирующие, конкурирующие и т.д.);</li> </ul>
Коммуникативные намерения	<p><i>в зависимости от функции общения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• информационно-коммуникативная – запрос информации, обсуждение, поиск решения, постановка гипотез, аргументация, анализ, сообщение, презентация, объяснение, оценка и т.д.;</li> <li>• регуляционно-коммуникативная – налаживание и поддержание контактов, приветствие, прощание, обобщение, согласие, несогласие и т.д.;</li> <li>• аффективно-коммуникативная – установление эмоционального контакта, просьба, разрешение, совет и т.д.;</li> </ul>
Предметно-лингвистический ситуационный контекст	<ul style="list-style-type: none"> <li>• предмет общения определяет функциональный выбор языковых средств;</li> </ul>
Информационная связь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• прямой контакт;</li> <li>• онлайн и офлайн контакт посредством телекоммуникационных технологий;</li> <li>• различные носители информации;</li> </ul>
Коммуникативный речевой поступок	направлен на достижение результата коммуникативной задачи;
Речевые и экстралингвистические условия	вербальные и невербальные средства, определяющие эффективность взаимодействия;
Функционально обусловленные языковые средства	<p><i>выбор языковых средств соответствует критериям:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• частотности;</li> <li>• универсальности (использование слова в различных странах);</li> <li>• широты (возможность употребления в разных контекстах);</li> <li>• полезности (использование для определения других понятий)</li> </ul>
Внешнее окружение	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обстоятельства, предметы и явления внешнего мира (учебная аудитория, домашняя обстановка, библиотека и т.д.);</li> <li>• оборудование (телекоммуникационные технологии);</li> </ul>
Социальный ситуационный контекст	«система реальных отношений личности», зависит от характера взаимоотношений (официальный, неофициальный, деловой, кооперирующий, конкурирующий);



В научной литературе представлено 4 типа квазипрофессиональных ситуаций по их функциям:

- ситуация-проблема, где необходимо выявить причины проблемы, обозначить и разрешить проблему;
- ситуация-оценка, целью взаимодействия выступает обсуждение, выявление сильных и слабых сторон, подбор аргументации, обмен мнениями, дать оценку принимаемым решениям;
- ситуация-иллюстрация, предъявляет примеры решения реальных задач;
- ситуация-упражнения, включает ряд заданий (учебные ситуации), которые решаются по аналогии, либо в соответствии с определенным алгоритмом [Шлямова, 2014].

Разработка всех видов ситуаций возможна в рамках различных направлений подготовки (технических, естественнонаучных, гуманитарных и т.д.) и всех уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), примеры квазипрофессиональных ситуаций приведены в приложении, см. *Приложение 3. Примеры организации квазипрофессиональной коммуникативно-речевой ситуации-проблемы естественнонаучного направления подготовки «Зоотехния» в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре при формировании прагматической компетенции.*

Проектирование ситуаций, реализующих межличностное общение на языке-посреднике, основывается: 1) на организации совместной исследовательской деятельности, позволяющей объединить работу с целью достижения планируемого результата; 2) наличии ниш выражения мнения, отношения обучающихся к изучаемой проблеме; 3) ограниченное количество участников группы с целью распределения нагрузки на каждого студента и предоставления достаточного количества времени для речевой деятельности; 4) активное овладение языковыми единицами профессионального дискурса; 5) профессиональная ценность обсуждаемой проблемы. Организацию ситуаций общения возможно представить в виде кейсов, «ориентирующих на применение теоретических знаний при решении практических задач путем имитационного

моделирования профессиональной деятельности» [Гитман, Лизунова, Гущина, 2022], и включающие контрольно-измерительные инструменты, позволяющие управлять образовательным процессом по средствам установления критериев оценки, контролировать и оценивать динамику развития знаний и умений [Бадашкеева, Гитман, 2021].

Базовые образовательные варианты, ориентированные на взаимодействие обучающихся, освоение обязательного минимума иноязычной подготовки представлены квазипрофессиональными ситуациями в аудиторной работе, должны иметь аналоговое представление для индивидуальной самостоятельной работы в случае пропусков обучающимися аудиторной работы. Анализ потребностей осуществляется в квазипрофессиональной коммуникативно-речевой деятельности (языковые потребности для взаимодействия в ситуации общения) и процесса овладения знаниями и умениями (учебные умения).

**Дополнительные образовательные варианты, предназначенные для самостоятельной работы обучающихся**, видоизменяют форму образовательной деятельности посредством отбора методов и приемов освоения вариантов, ориентированных на учет уровня сформированности иноязычных компетенций обучающегося, когнитивного стиля учения, повышение уровня самостоятельности от репродуктивно-подражательного, поисково-исполнительского к творческому уровню.

Условия реализации дополнительных образовательных вариантов в самостоятельной работе включают: методическая поддержка освоения дополнительных образовательных вариантов в виде инструкций освоения, ожидаемого результата и критерий оценки; эффективные методы лингвосамообразовательной деятельности [Абрамова, Шишмолина, 2015; Ратуева, 2014; Рожнова, Симакова, 2013]; средства обучения, позволяющие организовать процесс самостоятельной работы, включая информационные технологии, обладающие значительным дидактическим потенциалом при обучении иностранному языку [Акулова, 2005; Александров, 2011; Полат и др., 2005; Раицкая, 2010], и выступающие одновременно ресурсами самоорганизации,

планирования и контроля самостоятельной работы студентов [Беликова, 2011; Белозерцева, 2010; Булыгина, Трипольская, 2014; Захарова, 2003; Ибрагимов, 2005; Калабухова, 2013; Карамышева, 2001; Киян, 2012].

Следует отметить, возрастающую роль факультативной работы в организации самостоятельной работы студентов на протяжении подготовки в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Факультатив (от латинского *facultas* – возможность) традиционно рассматривается в научно- дидактической литературе как необязательный курс, изучаемый по выбору студента для расширения научных и практических знаний [Хомякова, 2015]. В ходе вариативной иноязычной подготовки целесообразно использовать различные формы контактной самостоятельной работы: научные кружки, авторские факультативы для желающих изучать определенный иностранный язык, факультативы, призванные в короткое время восполнить базовые знания для начинающих изучать определенный иностранный язык, факультативы профессиональной направленности и т.д. Факультативные занятия направлены на организацию, управление самостоятельной работой обучающихся, создание условий применения полученных знаний и умений в квазипрофессиональной деятельности, а также контроль и оценку образовательных результатов, являются необходимым структурным компонентом организации самостоятельной работы обучающихся, обеспечивают непрерывность и преемственность иноязычной подготовки. Примеры факультативной работы представлены в приложении См. *Приложение 4. Примеры приемов факультативной работы над формированием отдельных иноязычных компетенций на уровнях высшего образования.*

**Содержание вариативной иноязычной подготовки** представлено специальным образом отобранными текстовыми, речевыми, языковыми материалами. Отбор материала рассматривается в двух направлениях: отбор текстового материала для рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности; отбор и систематизации языкового материала. Рассмотрим *критерии и показатели отбора текстового материала.*

В отечественной и зарубежной методиках обучения иностранным языкам принято разделять иноязычные умения в разных видах речевой деятельности на продуктивные и рецептивные (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, S. Krashen и др.). Чтение, аудирование – рецептивные виды речевой деятельности, направленные на извлечение, восприятие, понимание информации; составляет основу для развития продуктивных навыков и умений порождения иноязычной речи (говорение, письмо). В ходе чтения, аудирования текстов происходит знакомство новыми единицами, конструкциями, овладение которыми расширяет словарный запас, знакомит с межкультурными особенностями и т.д. Обобщая положения исследований, подчеркнем значимость текстов (письменных и устных), которые предоставляют материал для собственного порождения речи в дальнейшем [Крутская, Нуртдинова, 2016].

Текстовый материал, являясь частью содержания образования, представляет «предметное содержание иноязычного профессионально ориентированного общения» [Чикнаверова, 2016:158]. Текст является коммуникативной единицей учебного материала [Серова, Раскопина, 2009:97], обладающей единством смысла и речи, характеризующийся определенной завершенностью содержания, отношением автора к сообщению [Пипченко, 2014]. Учебный иноязычный текст определяется исследователями как компонент системы учебного пособия по дисциплине, специальным образом отобранный, предназначенный для студентов определенного курса, направления подготовки, с учетом уровня их языковой подготовки, ориентирован на осмысление и усвоение информации, обладающий структурной и языковой организацией [Косырева, 2006; Moeller, Catalano, 2000]. В профессиональном образовании содержание иноязычных текстов представлено тематикой будущей профессиональной деятельности, материалы несут информацию о состоянии науки и практики за рубежом, современных достижениях, направлениях работы в мировом масштабе [Леушина, 2008:20]. Профессионально ориентированные тексты направлены на расширение профессионального кругозора, знакомство с особенностями межкультурной коммуникации, решение проектных задач, проведение исследований. С точки

зрения овладения иностранным языком, данные тексты знакомят с «готовыми речевыми и композиционными формами» определенного регистра речи, стиля, жанра [Бабайлова, 1987:60].

В методике обучения иностранному языку в вузе сложилась система критериев отбора текстов для учебных целей. основополагающими критериями отбора профессионально ориентированных учебных текстов являются: аутентичность, профессионально информативная значимость, жанровое разнообразие, познавательная и воспитательная ценность, ценностно-смысловая насыщенность текста, учет уровня языковой и профессиональной подготовки, проблемность [Горюнова, 2011; Косырева, 2006; Серова, Раскопина, 2009]. Существующая система критериев достаточно гибкая и позволяет осуществлять отбор текстов для различного уровня образования, аудиторной и самостоятельной работы студентов. Рассмотрим реализацию данных критериев при обучении чтению на трех ступенях высшего образования (табл. 3.1.2).

Таблица 3.1.2 – Отбор учебных иноязычных текстов на уровнях высшего образования

Критерии отбора текста	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
Аутентичность	Оригинальные адаптированные тексты, не преследующие учебных целей, созданные на иностранном языке.	Оригинальные неадаптированные тексты, не преследующие учебных целей.	Оригинальные неадаптированные тексты, созданные исследователями разных стран на английском языке.
Профессионально информативная значимость	Смысло-содержательная новизна, в большей степени, заключается в знакомстве с особенностями общепрофессиональной деятельности за рубежом.	Смысло-содержательная новизна, касающаяся узкопрофессиональной деятельности.	Степень смысло-содержательной новизны в проведении научно-исследовательской работы.
Жанровое разнообразие	Личная и деловая переписка, интервью, публицистические тексты, рекламные тексты, научно-популярные тексты, справочные материалы, инструкции, интернет-ресурсы.	Научно-популярные тексты, научные работы, законодательные акты, техническая документация, интернет-ресурсы.	Научные труды (аннотации, статьи, монографии, диссертации и др.), законодательные акты, техническая документация, интернет-ресурсы.

Критерии отбора текста	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
Функциональная обусловленность	Функциональные стили, жанры бытовой, учебно-познавательной, социокультурной, общепрофессиональной сфер общения.	Функциональные стили, жанры академической и профессиональной сфер общения.	Функциональные стили, жанры научно-исследовательской сферы общения.
Ценностно-смысловая насыщенность	Содержание обладает высокой степенью ценностно-смысловой насыщенности профессионального самоопределения.	Содержание обладает степенью ценностно-смысловой насыщенности исследовательского самоопределения.	Содержание включает ценностно-смысловую новизну исследовательского характера.
Учет уровня языковой и профессиональной подготовки	Язык текста нормативный, современный, общеупотребительный; общенаучная терминология; преобладают грамматические конструкции настоящего времени в активном и пассивном залогах.	Повышенная степень лингвистической трудности академической речи, содержат узкоспециальную терминологию; сложные предложения, выражения модальности.	Высокая степень экстралингвистической и лингвистической трудности; узкоспециальная терминология, сложные предложения; преобладает пассивный залог, отглагольные, сложные существительные.
Проблемность	Квазипрофессиональные ситуации в иноязычной деятельности, ориентированные на получение «индивидуального информационного продукта с заданными свойствами» – репродуктивные задачи.	Квазипрофессиональные ситуации в иноязычной деятельности, направленные на получение информационного продукта» в виде альтернатив, на основе требований к нему» – продуктивные задачи.	Профессиональные научно-исследовательские ситуации, направленные на решение продуктивных, творческих задач.

Отметим, что отбор учебных текстов в специалитете включает компоненты бакалавриата и, на поздних этапах подготовки, магистратуры, так как специальность обучающихся определена в начале обучения и представляется возможным организовывать учебный материал в рамках заданной специализации.

Тексты, отобранные на основе критериев и соответствующих показателей, составляют основу учебных пособий, предполагают наличие предтекстовых упражнений, направленных на снятие языковых и речевых трудностей; собственно текстовых упражнений на деление материала на смысловые части, перефразирование и другие; послетекстовых упражнений, нацеленных на проверку понимания, выявления познавательной ценности и подготовки к говорению или письму. Таким образом, значимость критериев отбора текстов имеет место в деятельности преподавателя при разработке учебных материалов и организации образовательного процесса.

В качестве обобщения следует подчеркнуть, что система критериев отбора текстов на всех уровнях образования позволяет выстраивать целостную преемственную содержательную компоненту образовательного процесса; отличительные характеристики признаков демонстрируют усложнение речемыслительной деятельности с повышением уровня образования в вузе в соответствии с регистром иноязычной речи; критерии отбора текстов применяются преподавателем для отбора содержания учебных пособий, являющихся основой аудиторной работы, а также студентами в виде методических рекомендаций работы с текстом в вариативной самостоятельной работе.

Следующей задачей является *отбор лексико-грамматических единиц*. Выступая содержанием иноязычных дисциплин, языковой материал является основой овладения иностранным языком. Б.А. Лapidус, определяет языковой материал как «материальные единицы», обладающие формой и семантикой, а также закономерности их соединения [Лapidус, 1986]. Языковой материал представлен в письменных текстах и устных сообщениях, высказываниях, то есть источником лексико-грамматических единиц и правил употребления для овладения иностранным языком являются тексты для чтения и аудирования, специальным образом отобранные преподавателем в соответствии с решаемой образовательной задачей. На основе данных текстов проходит инвентаризация языковых единиц и их отбор для активного словаря студента, «проявляющийся в

употреблении единиц в устной и письменной речи и осуществлении профессионально направленного иноязычного общения» [Дементьева, 2016; Ким, 2007].

Отбор языкового материала в рамках конкретных направлений подготовки, его систематизация, составление лексических минимумов, разработка словарей специальной лексики являются актуальными вопросами в современной лингвистике и лингводидактике [Бордашова, Нечаев, 2010], особое внимание исследователей уделяется проблемам выявления «единицы отбора, установления терминологических минимумов, отбора лексики и грамматики» [Трифонов, 2015], «необходимых и достаточных для овладения основами подязыка специальности» [Карелина, 2014; Тимкина, 2017; Халеева, 1990].

При отборе лексико-грамматических единиц в данном исследовании мы опирались на отечественный и зарубежный опыт составления словаря минимума, систематизации языкового материала, были исследованы текстовые материалы и лексико-грамматические единицы учебных пособий: «Английский язык для зооветеринарных вузов» автор С.К. Войнатовская, «Английский язык для специальностей «Зоотехния» и «Ветеринария»» автор Е.Н. Комарова, словари: Ветеринарно-медицинских патологоанатомических и патофизиологических терминов авторов А.В. Жарова, Е.В. Зайцевой, А.Г. Савойского, Большой современный англо-русский словарь составителя Т.А. Сиротиной, АВВУУ Lingvo 6 (Англо-русский словарь, содержащий термины и специальную лексику по биологическим и ветеринарным наукам).

Лингвистические принципы отбора лексико-грамматических единиц, разработанные отечественными учеными Л.В. Щербой, И.В. Рахмановым и другими, опираются на семантические и структурные особенности слова, а также его сочетаемость, включают следующие принципы: сочетаемость слов, стилистическая неограниченность, семантическая и словообразовательная ценность, многозначность, строевая способность слова. А.Н. Щукин в рамках рассмотрения методических принципов отбора выделяет принцип соответствия слова теме общения [Щукин, 2011:74]. Соответствие слова контексту



коммуникативной ситуации, частотность употребления слова, словообразование и сочетаемость слова с другими устанавливается методами корпусной лингвистики, в основе которой лежит автоматический поиск в корпусе языка, демонстрируя «большую надежность результатов, обеспечиваемых большим объемом используемых текстов» [Горина, 2013].

При отборе для продуктивных видов речевой деятельности Б.А. Лапидус отмечает важность единиц, «ядро плана содержания» которых, в большей мере соответствует практическим задачам курса и коммуникативным потребностям обучающихся [Лапидус, 1986:36]. Тематические понятия включают имена собственные, устойчивые словосочетания, разряды междометий, что составляет большинство лексического минимума. Отбор понятий должен осуществляться на основе соответствия тематике путем логического анализа плана содержания единиц, лингвостатистического обследования речевых произведений. При этом исследователь выделяет тематические и вне тематические понятия, не относящиеся к определенной теме, но являющиеся семантически важными для решения коммуникативных задач [Лапидус, 1986:48]. Данный подход имеет широкое применение в зарубежной практике обучения английскому языку как иностранному.

Отбор и систематизации языкового материала в обучении английскому языку реализуется на основе отнесения лексико-грамматических единиц определенного контекста коммуникативной задачи к четырем основным категориям: обязательные контекстные слова (Content Obligatory Vocabulary), совместимые слова (Content Compatible Vocabulary), словосочетания (Collocation), высокочастотные слова (High Frequency Words) [Hess 2013].

Первая категория лексики, обязательные контекстные слова, содержат словарь, необходимый для усвоения и передачи содержания материала. Обычно эти слова вводятся на предтекстовом этапе работы с учебным материалом и включаются в лексический минимум, который «задает нижнюю границу словарного запаса студента, отражает объем слов, который должен быть усвоен за определенный промежуток времени» [Маркина, 2011]. Обязательные слова

студент должен знать и понимать полностью, чтобы решить коммуникативную задачу. Второй набор лексики, совместимые слова, относятся к менее специализированному словарю, но являются значимыми для понимания содержания, общими для различных теорий, концепций в рамках научного направления. Студенты могут использовать совместимые слова в различных контекстах, подбирая синонимы и антонимы вместо более сложных обязательных слов. Совместимые слова применяются для решения коммуникативной задачи, но не являются основным предметом обсуждения. Третья категория слов представлена устойчивыми словосочетаниями, фразеологизмами, включающими идиомы, коллокации, пословицы, фразеологические сравнения, относящиеся к контексту изучаемого материала [Аликова и др., 2016]. Последняя четвертая категория включает словарный запас бытовой, академической и общенаучной лексики [Snow et al., 1989], отобранный на основе принципа частотности, «который действует на основе статистических признаков и показателей», позволяет «определить количественные характеристики лексики и выделить слова, чаще всего встречающиеся в конкретном языковом материале» [Безбородова, 2014]. Как отмечают О.А. Артеменко, К.А. Амеличева, частотная специальная лексика определяется «тематикой направления подготовки или специальностью студентов» и эффективно выявляется при помощи программных приложений, предназначенных для обработки специальных текстов [Артеменко, Амеличева, 2016], а также исследований подкорпуса языка методами корпусной лингвистики [Горина, 2013; Левинзон, 2014]. К высокочастотным словам относятся предлоги, общие наречия, а также глаголы академической лексики (создавать, применять, анализировать, определять, сравнивать, анализировать, предполагать и другие).

Грамматика иностранного языка бесспорно важна и необходима для изучения языка и успешной коммуникации, в рамках курса иностранный язык рассматривается и изучается в контексте решаемых квазипрофессиональных задач. Основным требованием при отборе грамматических структур является «ограниченность и достаточность для пользования языком как средством

общения» [Серова, 2011]. Исходя из контекста коммуникативной ситуации, отбираются грамматические структуры и явления, необходимые для понимания материала на входе, а также структуры, которые студенты применять в устной и письменной речи на выходе. В связи с этим, значимым является определение функций языка, то есть постановка «цели употребления языкового средства или комплекса средств, выходящей за пределы языка и связывающей значения и внеязыковые цели общения» [Серова, 2011]. Другими словами, язык, который студент должен уметь применять для описания каких-либо явлений или процессов, поиска решений, постановки гипотез в зависимости от решаемой задачи, выражения согласия или несогласия, разъяснения, аргументации мнения, прогнозирования и внесения предложений. Пример отбора лексико-грамматических единиц приведен в приложении. См. *Приложение 5. Пример анализа и отбора лексико-грамматических единиц английского языка направления подготовки «Ветеринария».*

Отбор лексико-грамматических единиц в соответствии с приведенной классификацией позволяет эффективно выстраивать работу над формированием лингвистической компетенцией, уделяя внимание разным категориям языкового материала в зависимости от его места и значимости в профессиональной коммуникации. Как отмечают М.А. Snow, М. Met, F. Genesee, предложенный отбор единиц интегративного подхода обучения иностранному языку и специальности вовлекает когнитивные умения высокого уровня в процесс овладения иностранным языком, повышает интерес и мотивацию к изучению иностранного языка за счет профессионального контекста обучения [Snow et al., 1989].

Технологическое обеспечение образовательного процесса включает в себя ряд составляющих технологий, а также само может быть включено как составная часть в деятельность более широкого, т.е. высокого уровня [Г.К. Селевко, 2005; К.Э. Безукладников и др., 2017]. Образовательная технология как «система функционирования всех компонентов образовательного процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая

к намеченным результатам» [Г.К. Селевко, 2005:26] в вариативной иноязычной подготовке отвечает требованиям профессионально ориентированной, социально развивающей и деятельностной направленности, развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.

Технологизация иноязычной вариативной подготовки проявляется на уровнях метатехнологии (образовательный процесс на уровне реализации социальных и личностных запросов), макротехнологии (структурирование на базовую и дополнительную части иноязычной подготовки), мезотехнологии (образовательные варианты, направленные на решение частных методических задач), микротехнологии (технологии (методы), направленные на решение узких оперативных задач).

С целью выявления и отбора **технологий (методов)** развития иноязычных компетенций при освоении дополнительных образовательных вариантов **в самостоятельной работе обучающихся** необходимо определить критерии отбора:

- 1) *временного лимита* – методы, позволяющие в короткие (ограниченные) сроки получать образовательный результат; функции – учета общего времени, деления времени на части;
- 2) *наличия уровней* – методы, позволяющие дифференцировать работы, получать индивидуальный образовательный результат, функции – индивидуализации и дифференциации, динамичности самостоятельной работы и перспективы дальнейшего лингвосамообразования [Климинская, 2014];
- 3) *ориентации на различные когнитивные стили* – методы, позволяющие учитывать «способ выполнения деятельности в процессе познания» [Алмазова, 2003:20], то есть когнитивные стили учения обучающихся, функции – учет способов и образов переработки информации, особенностей нервной системы, темперамента и характера обучающихся посредством применения соответствующих эффективных учебных стратегий, то есть «инструментов для активного, самоуправляемого вовлечения в овладение иностранным языком,

необходимых для развития речевых умений» [Oxford, 2003; Oxford, Nyikos, 2011], обеспечение доступности и посильности выполняемых работ.

Отбираемые методы должны соответствовать нескольким критериям одновременно для создания рядов методов дополнительных образовательных вариантов иноязычной подготовки.

Анализ исследований, посвященных теоретическим и практическим аспектам методов обучения иностранному языку в высшей школе при организации самостоятельной работы, демонстрирует наличие богатого арсенала разнообразных методов (метод проектов, case-study, webquest, учебно-ролевая игра и др.) [Балуян, 2015; Мильруд, 2002].

Отбор методов для дополнительных образовательных вариантов в самостоятельной работе на основе выявленных критериев проводился в двух направлениях [Тимкина, 2017]:

- 1) работы, связанные с пройденным материалом и направленные на повторение, обобщение, усвоение или расширение учебного материала;
- 2) работы по подготовке к следующим аудиторным занятиям, нацеленные на ознакомление с проблемой речевой квазипрофессиональной ситуации, овладение новым лексико-грамматическим материалом.

Выявим методы самостоятельной работы и наглядно представим их соответствие критериям отбора (временного лимита, наличие уровней, ориентации на различные когнитивные стили):

*1. Работы, связанные с пройденным материалом, – рефлексивные методы продуктивной педагогики* [Редлих, Козырева, 2011]

– *метод аналогий* – задания выполняются сначала по аналогии с решением проблемы во время аудиторной работы, а затем происходит расширение и развитие навыков и умений за счет воображения и творческих способностей и внесение собственных дополнений (приемы: эссе, описательного характера по образцу, разработка диалога и т.д.);

- *метод вариаций* – создание нового путем перифраза, активного использования синонимов и антонимов (приемы: эссе, аннотаций, тезисов, составление сообщения, доклада, описательного характера по образцу, и т.д.);
- *метод верификации* – сопоставление собственного опыта с имеющимся, творческое сравнение, создание и апробация результата (приемы: эссе, сравнительного характера, например, «за и против», «подтверждение» и т.д.);
- *метод гиперболизации* – более подробное изучение объекта путем преувеличения (приемы – творческие работы, направленные на преувеличение значимости какой-либо задачи, аннотации, статьи и т.д.);
- *метод гипотез* – «Если ..., то ..., иначе» в основе метода постановка предположения о чем-либо, предполагающая подбор доказательств, обоснования актуальности, поиска новых решений (приемы: эссе, творческого характера, содержащие собственное предположение и доказательства);
- *метод доведения до абсурда* – метод, ориентированный на определение границ объекта либо изучаемого процесса, определение «золотой середины» (приемы: работы, творческого, аналитического характера);
- *метод доказательств* – метод, «формирующий культуру доказательств», путем объяснений, аналитико-синтетической деятельности (приемы: сочинения, сообщения, творческого исследовательского характера, нацеленные на объяснение, утверждение определенной точки зрения);
- *метод изменения и расширения* – направлен на «внутреннее или внешнее изменение, изучаемого объекта» (приемы: творческие работы исследовательского характера);
- *метод исключения* – исключение из системы компонента, не соответствующего каким-либо параметрам, (приемы: творческие, аналитические работы);
- *метод итераций* – многократное повторение с привнесением чего-либо нового (приемы: творческие работы описательного характера);
- *разработка правил, памяток, инструкций;*

- *метод ошибок* – метод повышения творческой активности и самостоятельности (приемы: преднамеренное создание ошибки студентом или преподавателем в работе, их поиск, обоснование);
- *метод проекций* – определение отношения обучающихся к объекту или процессу изучения (приемы: неоконченные слова, словосочетания, предложения, тексты и т.д.);
- *методы само- и взаимоконтроля* (приемы: написание эссе / писем/ технической документации и т.д.);
- *метод визуализации* (приемы: составление ментальных карт, таблиц, схем, которые направлены на структурирование и визуальное представление информации, что соответствует «способности мозга мыслить ассоциациями и структурировать работу сознания иерархическими моделями» [Журавлева, Власов, 2013]).

## 2. Работы по подготовке к занятиям:

- проблемно-исследовательские типы *проектов* (лингвистические информационные, познавательно-информационные, коммуникативно-информационные и коммуникативно-познавательные информационные проекты) [Серова, Пипиченко, 2016; Beltyukova et al., 2015];
- *case-study* – метод решения учебных специально разработанных ситуаций (кейсов) на основе типичного фактического материала [Долгоруков, 2014];
- *webquest* – «целенаправленный поиск информации в сети интернет, обработка, анализ и представление полученных результатов» [Полещук, 2014];
- интерактивные задания по *профессионально ориентированному чтению* [Мосина, 2008:28];
- интерактивные задания по работе с *языковыми единицами*, среди которых методы корпусной лингвистики (приемы: поиск в корпусе дефиниций, синонимов, антонимов, словосочетаний, изучение частотности употреблений [Левинзон, 2014] и т.д.);
- интерактивные задания на основе TED Talks (пример применения метода см. в Приложении 6. Пример применения метода обучения на основе TED Talks);

– методы модели «Перевернутый класс», активизирующие навыки и умения речевой деятельности.

Представленные методы образует ряд возможных методов, полностью удовлетворяющих выделенным критериям. В зависимости от практических задач дополнительных образовательных вариантов, применение тех или иных методов позволяет вовлекать обучающихся в активный самообразовательный процесс путем «взаимодействия с тремя источниками информации: с преподавателем, базой данных (учебные материалы), со студенческой группой» [Мосина, 2008:4], включают работу над всеми видами речевой деятельности в «процессе взаимодействия и восприятия целостной картины предметного мира» [Мосина, 2008:27]. Соответствие методов критериям отбора отражается в характеристиках продуктивных и интерактивных методов, предполагающих варьирование временем за счет определения объема работ и возможности деления работ во времени, разноуровневость достигается путем определения объема, формы и содержания, учет когнитивных стилей происходит в выборе индивидуального способа решения поставленной задачи.

Отобранные методы и приемы обучения определяют следующий компонент системы – **средства обучения**, под которыми в научной литературе понимают «комплекс учебных приспособлений, при помощи которого реализуется управление деятельностью преподавателя по обучению студентов иностранному языку» [Азимов, Щукин, 2009:291]. Набор комплекса может включать учебник или учебное пособие, вводно-фонетический курс, книгу для чтения, сборник упражнений, справочник по языку, словарь специальности. Визуальные, аудиовизуальные и технические средства адресованы и преподавателю для организации обучения и студенту [там же]. Учебно-методический комплекс по иностранному языку разрабатывается для определенного направления подготовки и курса.

Современные учебные комплексы могут быть представлены информационными технологиями, обладающими дидактическим потенциалом



обучения иностранному языку, а также ресурсами самоорганизации, планирования и контроля индивидуальной самостоятельной работы студентов.

Отбор средств формирования иноязычных компетенций при освоении дополнительных образовательных вариантов в самостоятельной работе осуществляется на основе их методических возможностей [Бовтенко, 2005; Титова, Авраменко, 2013; Prisacariu, 2015; Watson, 2015; Wormington et al., 2012] (табл. 3.1.3).

Информационные технологии значительно расширяют возможности накопления и предъявления информации для учебной и исследовательской деятельности студентов; усиливают мотивацию учения, вовлекают студентов в решение проблемных задач; изменяют контроль над самостоятельной деятельностью студентов, обеспечивают при этом гибкость управления; формируют у студентов «рефлексию своей деятельности».

Информационные технологии создают предпосылки и условия для освоения дополнительных образовательных вариантов, обеспечивают обучающегося индивидуальным рабочим местом, информационными ресурсами и программами, методическими и контролирующими материалами, консультациями [Талызина, 1980; Watkins, 2000].

Разнообразие используемых средств в вариативной иноязычной подготовке влияет на выбор методов и форм **контрольно-оценочного компонента** системы.

Таблица 3.1.3 – Средства формирования иноязычных компетенций при освоении дополнительных образовательных вариантов в самостоятельной работе

Средства	Примеры	Методические возможности
Ресурсы интернет и различные формы интернет-коммуникации	Электронная почта, чат, форумы, веб-конференции	Обеспечивают интерактивность (мультимедийная информация, оперативная обратная связь, доступ к источникам информации, позволяют организовывать совместные телекоммуникационные проекты.
Компьютерные образовательные материалы	Презентационные, тренировочные, тренировочно-контролирующие, контролирующие и комплексные компьютерные программы, электронные учебно-методические материалы.	Осуществляют контроль и самоконтроль, своевременно корректируют формируемые навыки и умения, обеспечивают интерактивность, адаптивность (наличие средств индивидуализации обучения), нелинейное представление информации, обеспечивают обратную связь, позволяют воздействовать на различные виды памяти (зрительная, слуховая), организуют тренировочные упражнения языкового и речевого характера, предоставляют справочный материал, содержат словарь, глоссарий.
Компьютерные словари, энциклопедии, справочные системы	ABBY Lingvo, Polyglossum, Multitran, Cambridge Dictionaries, Urbandictionary, Контекст, Электронный словарь ветеринарной лексики и др.	Аккумулируют огромные объемы лексической, грамматической, орфографической, аудио информации по изучаемому языку, многократно увеличивают скорость поиска, «используют средства мультимедиа для семантизации лексики, обеспечивают одновременный поиск сразу в нескольких словарях».
Онлайн-курсы	Образовательные ресурсы (Open Source) на платформах: «edX», «Openlearning», «Udemy», «Khanacademy», «Coursera» и др.	Обеспечивают вовлечение в образовательное профессионально ориентированное взаимодействие на иностранном языке, предъявляют новый материал, предоставляют тренировочные упражнения, обеспечивают контроль и оценку результата.

Вариативная иноязычная подготовка создает условия для индивидуального развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, исходя из данного положения, очевидно, что невозможно использование единых унифицированных усредненных заданий и тестов для осуществления контроля. Контроль, само- и взаимоконтроль «процесса и результата» овладения иностранным языком осуществляется методами, отобранными на основе критериев, соответствующих общей концепции вариативной уровневой профессионально ориентированной подготовки и обеспечивающих анализ, планирование и управление процессом, корректировку, оценку результата.

Как отмечают исследователи, «технологии оценивания и рефлексии выступают способом повышения мотивации овладения иностранным языком при работе с заданиями, обучающими обращению с ошибками, способствуют развитию самоуважения, уверенности в себе и высокой самооценки на занятиях» [Безукладников и др., 2012]. Реализация перечисленных функций обуславливает наличие следующих критериев отбора методов контроля и оценки [Викулина, Обдалова, 2017; Жигалев и др., 2017]:

- взаимосвязь контроля и самоконтроля;
- учет разнообразия речевого и языкового запаса;
- межкультурное соответствие иноязычной деятельности;
- активизация коммуникативных и когнитивных умений и способностей [Newmann, 2000];
- комплексность;
- моделирование профессиональной иноязычной деятельности, максимально приближенной к реальной;
- обучение обращению с ошибками;
- наличие качественных и количественных показателей;
- наличие обратной связи.

В научно-дидактической литературе отмечается, что технологии и методы обучения, такие как case-study, портфолио личных достижений [Лабазина, 2003], решение коммуникативно-когнитивных задач в квазипрофессиональной

иноязычной деятельности, технологически включают контролирующие фазы и механизмы [Лобашев, 2015]. Например, технология «case-study», ориентированная на создание собственного образовательного продукта на уровне слова, предложения, фразы, собственно текста, порождения собственного диалогического или монологического высказывания и т.д., позволяет осуществлять контроль сформированности компетенций на различных этапах обучения, корректировать результат на промежуточных этапах: поиска, анализа, создания собственного продукта.

Формой контроля индивидуальных достижений, отвечающих критериям, выступают формы взаимоконтроля. Примером взаимоконтроля является широко применяемый в онлайн-курсах метод взаимопроверки творческих заданий. В рамках изучаемой темы обучающимся предлагается написать письменную работу по определенной проблеме, либо высказаться по поводу предлагаемой преподавателем поговорки, крылатому выражению, цитате. Обучающихся знакомят с критериями оценки работы, которые могут включать объем текста, наличие ссылок на имеющиеся работы, раскрытие темы, наличие примеров из литературы или собственных примеров, грамотность, наличие введения и заключения и другое. Таким образом, при написании собственной работы студенты ориентируются на предлагаемые критерии. В общую оценку данной работы входит не только написание работы, но и взаимопроверка работ однокурсников по единым критериям. Студент должен проверить некоторое количество работ, обычно три работы, отметить соответствие сочинения каждому критерию, дать комментарии, оценить работу в целом. Оценка за работу складывается из средней оценки однокурсников и выполненной проверке необходимого количества работ. Взаимопроверка творческих работ направлена на развитие внимательного отношения к необходимым элементам монологического высказывания, обоснованию точки зрения, подтверждению фактами, корректному цитированию и т.д. в зависимости от задач работы; уважительному отношению к однокурсникам; критической самооценки и оценки аналогичных работ.

Рефлексия образовательной деятельности опирается на **метод критериального оценивания** постановки учебной задачи, выбора способа её решения, оценки результата [Безукладников и др., 2012; Мазаева, 2013], при котором последовательно осуществляется оценка образовательных результатов обучающихся на основе заранее определенных критериев. На начальном этапе подготовки, критерии оценки разрабатываются преподавателем, осуществляется обучение в соответствии с установленными критериями, проверка преподавателем. В процессе освоения данного вида деятельности, формулировка критериев осуществляется в совместной деятельности обучающихся и преподавателя. На продвинутом этапе подготовки обучающийся самостоятельно устанавливает критерии, соотносит учебную деятельность с задачами, отражающими критерии, оценивает образовательный результат.

Оценка уровня сформированности компетенции при разнообразных формах и методах может осуществляться при помощи гибкой системы выбора определенных показателей, например, наличие речевых формул, лексическая и грамматическая правильность, объем высказывания, соответствие ситуации общения и т.д., в зависимости от конкретных целей и задач набор показателей целесообразно изменять. Указанные ориентиры для оценки, сама оценка будет формироваться каждым исследователем, преподавателем в конкретных условиях. Обработка полученных результатов методами математической статистики, сравнение с предыдущими показателями позволит оценить динамику развития иноязычной компетенции каждого студента, прогнозировать ближайшую зону развития, а также оценить эффективность образовательной деятельности, то есть определить соотношение достигнутых результатов к применяемым педагогическим технологиям, затраченному времени и усилиям. Результатом образовательного процесса выступает значительное повышение формируемых иноязычных компетенций в соотношении с исходными данными на начальном этапе определенного уровня образования.



Рисунок 3.1.3. – Модель формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке в вузе

Методы, формы контроля и оценка достижений студента в вариативной профессионально ориентированной подготовке ориентированы на индивидуальный и групповой контроль и оценку образовательных достижений обучающихся при освоении базовых и дополнительных образовательных вариантов в соответствии с заранее определенными параметрами и критериями.

Моделирование формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке, представленное в виде модели, графически изображено на рисунке 3.1.3.

Компоненты образовательной системы спроектированы на основе критериев отбора, соответствующих положениям дидактической системы. Моделирование осуществилось в виде целостной модели, включающей целевой компонент, методологическую основу, принципы проектирования образовательного процесса, методический и контрольно-оценочный компоненты.

В качестве обобщения, выделим отличительные характеристики разработанной модели: проектирование уровневой иноязычной подготовки в неязыковом вузе (бакалавриат, специалитет/магистратура, аспирантура) на основе вариативности. Содержательный компонент представлен базовыми, обеспечивающими достижение минимально планируемого результата, и дополнительными образовательными вариантами, ориентированными на индивидуальное развитие иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся. Базовые образовательные варианты содержат иноязычные квазипрофессиональные задачи и реализуются в групповой аудиторной работе. Дополнительные образовательные варианты осваиваются обучающимися в самостоятельной работе; технологический компонент содержит алгоритм выбора образовательного варианта, включающий факторы, влияющие на выбор; контрольно-оценочный компонент представлен методами и формами контроля, обеспечивающих оценку индивидуальных достижений.

### **3.2. Содержание методики формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке**

Методика формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов, реализующих методическое обеспечение образовательного процесса в соответствии с положениями дидактической системы.

Методика включает:

- содержательную основу (рекомендации по внедрению дидактической системы в образовательный процесс вуза и управление ею; отбор стратегий обучения с целью учета потребностей обучающихся при овладении иностранным языком);
- методическое обеспечение (методические рекомендации по формированию и выбору базовых и дополнительных образовательных вариантов; методические рекомендации обучающимся по освоению образовательных вариантов в самостоятельной работе);
- организационно-дидактические условия (технология разработки учебно-методического обеспечения вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе).

Формирование базовых и дополнительных образовательных вариантов связано с установлением минимально необходимой и максимально возможной частей иноязычной подготовки. Рассмотрим процесс формирования образовательных вариантов на конкретном примере – освоение дисциплины «Профильный иностранный язык» (3 зач. ед. / 108 ч. - 42 ч. аудиторной работы, 66ч. самостоятельная работа; зачет) по направлению 36.03.02 Зоотехния, профиль:



Охотоведение, содержание, разведение диких и промысловых животных, квалификация выпускника: бакалавр.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, целью иноязычной подготовки на данном этапе является формирование универсальной компетенции – способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке (УК-4). Профессиональный стандарт «Селекционер по племенному животноводству» от 21.12.15 регламентирует профессиональную деятельность выпускников в целом, содержит основные трудовые функции:

- выведение, совершенствование и сохранение пород, типов, линий животных;
  - проведение комплексной оценки племенных животных; сохранение малочисленных и исчезающих пород животных;
  - оформление и представление документации по результатам селекционно-племенной работы с животными;
  - оформление и представление отчетной документации по племенному животноводству;
  - составление и представление заявочной документации для выдачи патентов и авторских свидетельств на селекционные достижения в животноводстве;
  - использование выведенных, усовершенствованных и сохраняемых пород, типов, линий животных;
  - реализация (приобретение, обмен) племенной продукции;
  - публичное представление племенных животных выведенных, усовершенствованных и сохраняемых пород, типов, линий (Профессиональный стандарт «Селекционер по племенному животноводству», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 21.12.15г., №1034н).
- Изучаемые дисциплины: история, иностранный язык, профильный иностранный язык, неорганическая и аналитическая химия, биологическая физика, воспроизводство диких, промысловых и зоопарковых животных, учет охотничьих животных, содержание диких и экзотических животных в зоопарках, биоэтика и

профессиональная этика, рациональное природопользование и заповедное дело, трофейное дело с основами таксидермии, организация охотничьего хозяйства, болезни и реабилитация охотничьих, промысловых и зоопарковых животных, организация охотничьего туризма, организация охотничьего туризма и другие.

Дисциплина «Профильный иностранный язык» изучается на 2 курсе в третьем семестре, после изучения дисциплины «Иностранный язык», предшествует изучению дисциплины «Деловой иностранный язык» в магистратуре.

Таким образом, определив место дисциплины в целостной картине иноязычной подготовки и уточнив общие цели подготовки в вузе, устанавливаются основные сферы общения будущих выпускников при решении профессиональных задач на иностранном языке в межкультурном взаимодействии.

1. Game Management in Russia and abroad (Охотоведение в России и за рубежом).
2. Hunting tourism (Охотничий туризм).
3. Hunting dogs (Охотничьи собаки).
4. Animal ecology (Экология животных).
5. The Modern Zoos in the World (Зоопарки мира).
6. Exotic animals in a zoo (Экзотические животные в зоопарке).
7. Bioethics. Animal Rights (Биоэтика. Права животных).

Формирование базовых образовательных вариантов в данных сферах заключается в установлении минимума содержания иноязычной подготовки и разработки квазипрофессиональных ситуаций, обеспечивающих его усвоение, формирование дополнительных образовательных вариантов направлено на освоение максимума содержания.

На примере сферы общения «Охотоведение в России и за рубежом» выделим минимум и максимум содержания. В рамках сферы общения при распределении часов аудиторной работы выделяются 4 квазипрофессиональные ситуации:

- 1) ситуация-иллюстрация: место охоты в современном мире, значимость охотоведения исходя из исторического развития отрасли; история развития охотоведения в России и Великобритании, традиции охоты в России и за рубежом, основные составляющие охоты;
- 2) ситуация-проблема: насколько рационально используются природные ресурсы, меры по организации рационального природопользования и охотпользования;
- 3) ситуация-иллюстрация: редкие животные и птицы, находящиеся под угрозой вымирания;
- 4) ситуация-проблема: борьба с браконьерством.

В ситуации-иллюстрации «Место охоты в современном мире, значимость охотоведения исходя из исторического развития отрасли; история развития охотоведения, традиции охоты в России и за рубежом, основные составляющие охоты» определяется следующее предметное содержание: современное понимание охоты; история охотоведения; традиции охоты в разных странах; основные составляющие охоты. Необходимым минимумом содержания в ситуации (базовый образовательный вариант) выступает способность понимать и сообщать о том, что такое охота, охота имеет долгую историю, включает методы (собаководство, оружие / снасти). Максимумом содержания в данной ситуации (дополнительный образовательный вариант) является способность понимать и сообщать о традициях охоты в России и других странах (охота на определенных зверей, разные методы, снасти), значимости охоты в современном мире, составляющих охоты, высказывать свою точку зрения, приводить обоснованные аргументы за регулируемое управление охотничьими хозяйствами.

В логике формирования иноязычных компетенций освоение минимума и максимума содержания отражается в сформированности компонентов компетенции (табл. 3.2.1).

Таблица 3.2.1 – Структурирование содержания вариативной иноязычной подготовки по направлению подготовки 36.03.02 Зоотехния

<b>Иноязычные компетенции</b>	<b>Минимум содержания иноязычной подготовки</b>	<b>Максимум содержания иноязычной подготовки</b>
Лингвистическая компетенция	Частотная лексика (охота, собаководство, охотничье оружие, снасти, дичь).	Лексическое разнообразие, отсутствие интерференции, использование корректных языковых средств, незначительные паузы в речи.
Грамматическая компетенция	Простые предложения в действительном и страдательном залогах, связные речевые высказывания, грамматическая корректность.	Развернутые сложносочиненные и сложноподчиненные предложения в страдательном залоге.
Прагматическая компетенция	Логичные связные высказывания с использованием средств связи, достижение коммуникативной функции.	Реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов в соответствии со схемами взаимодействия, наличие языковых средств, соответствующих ситуации и социальным статусом партнеров, наличие различных коммуникативных типов предложений.
Дискурсивная компетенция	Связное устное и письменное высказывание по основным содержательным направлениям, соответствующее профессиональной официальной ситуации общения.	Связное устное и письменное высказывание по расширенным содержательным направлениям, соответствующее профессиональной официальной ситуации общения.
Межкультурная компетенция	Использование языковых средств, отражающих нормы межличностного поведения.	Осознанное использование реалий, фактов зарубежных стран, умение избегать стереотипов, предубеждений, нетерпимости к чуждому, другому.

Установление минимума содержания иноязычной подготовки и разработанные квазипрофессиональные ситуации приведены в приложении, см. *Приложение 7. Таблица – Базовые образовательные варианты* (аудиторная работа) Дополнительные образовательные варианты, сформированные на основе установления максимума содержания иноязычной подготовки, представлены в

приложении, см. *Приложение 8. Таблица – Дополнительные образовательные варианты* (самостоятельная работа). Пример структурирования содержания на базовую и дополнительную части по инженерной специальности представлен в приложении, см. *Приложение 9. Пример структурирования содержания вариативной иноязычной подготовки*.

Таким образом, сформулируем **рекомендации по определению минимума и максимума содержания** вариативной иноязычной подготовки и проектированию базовых и дополнительных образовательных вариантов:

- 1) определение места курса в целостной системе иноязычной подготовки;
- 2) изучение профессиональных задач в иноязычной деятельности в соответствии с профессиональными стандартами;
- 3) определение лексического и грамматического минимума для решения задач;
- 4) проектирование квазипрофессиональных задач, для решения которых отобранный минимум является достаточным;
- 5) формирование дополнительных образовательных вариантов осуществляется расширением темы ситуации общения, увеличением активного и пассивного словаря;
- 6) планирование результата осуществляется опорой на необходимый уровень развития иноязычных компетенций, для обучающихся разработка критериев оценки результата, использование приемов само- и взаимоконтроля.

**Частью методического обеспечения является удовлетворение потребностей обучающихся в процессе овладения учебными умениями.**

В самостоятельной работе студенты преимущественно выполняют индивидуальную работу, в рамках которой осуществляют поиск ресурсов, поисковое и изучающее чтение. В данном случае, на основе критериев отбора сформулируем методические рекомендации для чтения иноязычных источников ориентированы на обучение студентов алгоритму поиска надежных источников, обучению различным видам чтения, помощи в овладении лексикой и грамматикой изучаемого языка.

Приведем примеры рекомендаций.

1. Прежде чем начать поиск материала в сети Интернет или других печатных источниках, нужно оценить, что вам уже известно об исследуемой проблеме. Составьте примерный план работы или ментальную карту, отразите микротемы, запишите слова, относящиеся к проблеме, это поможет Вам определить ключевые слова и основные направления поиска.
2. Поиск материалов необходимо осуществлять при помощи отобранных Вами ключевых слов на надежных англоязычных сайтах и в журналах, предоставляющих достоверную, проверенную информацию (*критерий аутентичности*). Определите кто является владельцем сайта, каким вопросам посвящен сайт, кто выступает в роли экспертного сообщества, какие цели данного сайта, когда материалы были опубликованы, имеются ли ссылки на источники. Ответы на эти вопросы помогут Вам определить степень надежности данного ресурса.
3. Концентрируйтесь на поиске только той информации, которая необходима и соотносится с целью вашей работы, является значимой или новой (*критерии профессионально информативной значимости, познавательной и воспитательной ценности*).
4. Определите жанр текста, соотнесите его с задачами работы (*критерии жанрового разнообразия, функциональной обусловленности*).
5. Просмотрите материал, определите наличие в нем социокультурных реалий, исторических событий или дат, географических названий, что поможет Вам понять о какой стране идет речь, на какие особенности культуры, традиций народа, менталитета нужно обратить внимание (*критерий наличия межкультурных маркеров*).
6. Просмотрите материал, оцените можете ли Вы понять, о чем идет речь, как много в тексте новых слов, затрудняющих понимание содержания, насколько содержание материалов соответствует Вашей подготовке. Наличие иллюстраций, видео и графических материалов может помочь пониманию содержания. Работайте с материалами доступными для Вас, содержащими оптимальное

количество новой для Вас информации и новых лексико-грамматических конструкций (*критерий учета уровня языковой и профессиональной подготовки*).

7. При решении Вашей учебной задачи используйте актуальный материал, раскрывающий существующие в данной области противоречия, предлагающий определенные решения, описывающий положительные и отрицательные стороны предлагаемого решения, содержащий оценку экспертов, фактические данные (*критерий проблемности*).

Методические рекомендации при выполнении самостоятельной работы приведены в приложении. См. *Приложение 9. Методические рекомендации для самостоятельной работы обучающихся*.

**Учебные знания и умения связаны с самостоятельностью обучающихся** на разных уровнях образования. Поэтапное развитие самостоятельности от подражательного, поисково-исполнительского к творческому этапу осуществляется при помощи **применения стратегий учения** в соответствии с когнитивно-коммуникативными особенностями личности; включения в образовательный процесс информационных технологий, предоставляющих лингвоинформационный контекст и возможности автоматизированного обучения. Процесс овладения учебными знаниями и умениями в вариативной иноязычной подготовке реализует выстраивание собственных образовательных траекторий. Положительный опыт индивидуальной образовательной траектории в вариативной иноязычной подготовке способствует обучению в течение всей жизни.

Под стратегиями овладения иностранным языком в научной литературе понимаются «способы приобретения, сохранения и использования информации», необходимой для определенных целей [Азимов, Щукин 2009:295]. Стратегии овладения иностранным языком как «применение обучающимся определенных интеллектуальных приемов и усилий для усвоения, запоминания и формирования речевых умений» исследованы и описаны в работах отечественных ученых [Коряковцева 2002; Лопарева 2015] и зарубежных исследователей (J.M. O'Malley, M. Nyikos, R. Oxfofd). Как отмечает Р. Оксфорд, стратегии – это «инструменты для

активного, самоуправляемого вовлечения в овладение иностранным языком, необходимые для развития речевых умений» [Oxford, Nyikos 2011; Samida 2013]. На основе результатов исследований в когнитивной психологии исследователи создают различные классификации учебных стратегий:

– О’Малли делит стратегии изучения на три категории – *метакогнитивные стратегии*, предполагают планирование обучения, размышления о процессе обучения, самоконтроль за усвоением, самооценку; *когнитивные стратегии* нацелены на выполнение конкретных задач, включают повторение, перевод, классификацию, ведение заметок, создание образов, поиск ключевых слов и др.; *социально-эффективные стратегии* связаны с общением и взаимодействием с партнерами, основными из них сотрудничество, вопросы на уточнение и понимание [O’Malley, Chamot 1995];

– Рубин выделяет «*обучающие стратегии* (познавательного обучения и метакогнитивные), *коммуникативные стратегии*, связанные непосредственно с процессом общения, *социальные стратегии*, деятельность обучающихся связанная с применением знаний и умений» [Rubin 1981];

– Р. Оксфорд рассматривает два класса стратегий – *прямые и косвенные*, прямые стратегии включают стратегии памяти, когнитивные, компенсаторные, косвенные – метакогнитивные, социальные [Oxford 2003];

– Штерн определяет пять групп стратегий – *стратегии управления и планирования* (целеполагание, планирование, выбор способов, оценка и контроль достижений), *когнитивные стратегии* (уточнение, индуктивное или дедуктивное решение, тренировка, запоминание, мониторинг), *коммуникативно-экспериментальные стратегии* (жесты, перифраз, запрос или уточнение информации), *межличностные стратегии* (рефлексия общения, общение с носителями языка, знакомство с иноязычной культурой), *аффективные стратегии* (положительное отношение к собеседнику, положительные эмоции, преодоление трудностей в общении и др.) [Hismanoglu 2000];



- Д. Вольф подчеркивает важность *коммуникативных стратегий*, таких как стратегии получения языковых средств, владения навыками, языковой рефлексии [Oxford 2003];
- П. Биммель и У. Рампилльён делят стратегии на три группы: *когнитивные, метакогнитивные* и *компенсаторные* (использование невербальных средств, перифраз, использование синонимов, антонимов и т.д.) [Bimmel, Ramppillon 2000].

Анализируя существующие классификации, становится очевидным тот факт, что большинство исследователей сходятся во мнении наличия обязательных стратегий в овладении иностранным языком, а именно, компенсаторных, относящихся к участию в общении при нехватке языковых средств [Block]; когнитивных, направленных на формирование речевых навыков и умений; метакогнитивных, нацеленных на самостоятельную организацию процесса изучения иностранного языка.

Важной задачей в методике вариативной иноязычной подготовки является усвоение студентами определенного алгоритма действий, связанных с поиском нужной информации, ее анализом и обобщением; созданием собственного образовательного продукта, реализуемого в устной или письменной речи. Знакомство с существующими стратегиями, выбор и активное применение обеспечивает продвижение формирования речевых навыков и умений. Как отмечает Р. Оксфорд, стратегии являются эффективным средством овладения иностранным языком только в том случае, когда они используются [Oxford, Nyikos 2011]. Инвентаризация учебных стратегий представлена в приложении, см. *Приложение 10. Инвентаризация учебных стратегий овладения иностранным языком в самостоятельной работе.*

Выбор учебных стратегий зависит многих факторов, среди них «возраст, пол, направления подготовки, уровень языковой подготовки, мотивация, культурные особенности, личностные ценности, тип учебной задачи и другие» [Пахмутова и др. 2017].

Среди факторов, влияющих на выбор стратегии, когнитивные стили обучающихся [Montgomery, Groat 1998]. Отмечая, что редко обучающийся обладает одним определенным когнитивным стилем, чаще присутствуют характеристики различных стилей, при этом проявляется доминирование одного стиля. Рассмотрим учебные стратегии, соответствующие когнитивным стилям по способу восприятия информации

#### Визуальный стиль

- организация иноязычных материалов разнообразными графическими формами (рисунки, таблицы, графики);
- организация материалов различными блоками, разнообразным расположением блоков на листе;
- выделение новых слов, основных идей, грамматических конструкций и т.д. цветом, шрифтом и другими способами;
- оформление изучаемых слов, выражений и т.д. на карточках с помощью ярких, эмоциональных образов.

#### Аудиальный стиль

- использование электронных словарей, с возможностью многократного прослушивания слов, словосочетаний;
- проговаривание изучаемых единиц, запись на телефон или другие устройства, прослушивание с целью корректировки и запоминания;
- прослушивание аудиофайлов, например, ежедневные новости, подкасты в соответствии с интересами, музыки, с обязательным выделением и изучением новых единиц, конструкций.

#### Кинестетический стиль

- использование эмоциональных маркеров при запоминании нового материала;
- применение жестов, движений при запоминании;
- активное участие в диалогах, полилогах.

Учет когнитивных стилей, относящихся к способностям, свойствам личности, таким как полезависимый, полenezависимый, рефлексивный, импульсивный стиль, терпимость, нетерпимость, предполагает проведение

диагностики с целью определения конкретного когнитивного стиля обучающегося, отбор методов и технологий обучения иностранному языку для обучающихся преобладающих стилей.

Таким образом, инвентаризация учебных стратегий и распределение их в последовательности формирования навыков и умений, наглядное представление результатов в методических указаниях для выполнения самостоятельной работы студентов (см. *Приложение 11 Методические рекомендации для самостоятельной работы обучающихся*), обеспечивает обучающихся знаниями об учебных стратегиях и предоставляет возможность выбора в рамках методов индивидуальной работы; способствует вовлечению в активную самостоятельную работу, предоставляет алгоритм развития рецептивных и продуктивных речевых, коммуникативных навыков и умений, а также «самостоятельному проектированию, мониторингу и самооценке» [Bilde et al. 2011] процесса овладения иностранным языком.

При организации образовательного процесса вариативной иноязычной подготовки в многопрофильных вузах существуют потребности в специальном учебно-методическом обеспечении, направленном на осуществление «адресной, или углубленной, языковой подготовки» по конкретным направлениям подготовки [Шапов 2005].

**Учебно-методическое пособие** в вариативной иноязычной подготовке выполняет следующие функции:

- управляет образовательным процессом – не только предъявляет учебный материал, но и содержит способы его усвоения;
- содержит коммуникативные ситуации, прогнозируемые в будущей профессиональной деятельности с целью поэтапного формирования иноязычных компетенций и вовлечения студентов в иноязычную профессиональную коммуникацию;
- сообщает новую информацию предметного характера;
- способствует организации самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов.

На основе целей вариативной иноязычной подготовки, закономерностей образовательного процесса в высшей школе, функций учебного пособия представляется значимым определить принципы построения учебного пособия для специальных целей:

- профессиональной направленности – учебное пособие должно формировать лексикон специалиста в сфере будущей профессиональной деятельности, содержать текстовые материалы различных жанров, отражающие специфику будущей профессиональной деятельности, представлять квазипрофессиональные ситуации, кейсы, моделирующие реальную информационную среду, которая будет окружать выпускника после трудоустройства [Шамов 2005];
- вариативности – наличие разнообразных вариантов содержания, средств, методов образования, а также дифференциация заданий по уровням сложности, позволяющая выполнять посильную и доступную работу для каждого студента;
- индивидуализации – реализация эмоционально-ценностных, личностно значимых элементов содержания образования;
- системности – построение учебного материала в рамках модуля в логике последовательного предъявления языкового и речевого материала, многократного повторения материала в различных ситуациях, упражнениях, взаимосвязи грамматических и лексических единиц, комбинировании повторяемого и нового материала;
- научности – предъявление достоверных научных знаний как в сфере языкового, так и профессионального образования;
- наглядности – наличие различных графических опор (схемы, таблицы, диаграммы, рисунки и т.д.), улучшающих запоминание и реализующих возможность самостоятельного порождения иноязычного текста;
- инструментальности – наличие предметно-деятельностных механизмов в учебном пособии, способствующих самостоятельному поиску информации, применению знаний и навыков при решении задач, ориентированных на планирование, управление и контроль самостоятельной работы студентов.

Современные реалии актуализируют разработку электронных учебных пособий, для которых основополагающим принципом является интерактивность – диалоговое взаимодействие студента и учебника, реализующее самоконтроль самостоятельной работы, управление проектной деятельностью посредством ссылок на Интернет-ресурсы и другое [Бондарев и др. 2014].

Следует отметить, что разнообразие современных методик обучения иностранному языку обусловило наличие достаточного количества учебных пособий и учебников для студентов неязыковых вузов. С целью отбора учебных пособий, отражающих основные положения концепции, был проведен анализ выборки учебных пособий по направлениям подготовки в аграрно-технологическом университете. В ходе изучения были проанализированы 9 учебников и учебных пособий. Данные анализа позволяют сделать следующие выводы:

- учебные пособия разработаны для объединенной группы специальностей, не отражают специфику различных направлений подготовки, так, например, пособия по английскому языку для инженеров, не отражают профессиональную деятельность бакалавров по направлению подготовки «Техносферная безопасность»;
- структура пособий основывается на тематическом содержании (100% выборки), представленном аутентичными текстами (90%), темы входят в сферу профессионального общения, но не взаимосвязаны, не переходят из одной в другую в логике развития и усложнения речевой деятельности, 60% учебных пособий содержат однотипные темы, позволяющие тренировать и закреплять языковой материал;
- пособия разработаны в логике коммуникативного подхода, содержат ситуации общения, предполагающие активизацию монологической и диалогической речи, аудирования, письменной речи (90%), познания культуры страны изучаемого языка (70%), но следует отметить нереалистичность большинства коммуникативных ситуаций для студентов первого-второго курса вуза (90%), например, «Представьте, что Вы прилетели с рабочим визитом», «Вы

встречаете иностранных студентов», «Напишите письмо-предложение Вашим зарубежным партнерам»; для решения коммуникативных задач приводятся клише и «образцы» (90%);

– грамматика языка представлена отдельными блоками в рамках темы (80%) либо в приложении (20%), грамматические упражнения разработаны не на изучаемом языковом материале (60%);

– большинство учебных пособий не соответствует временным ресурсам курсов, а именно, ограниченному количеству аудиторной работы и большему количеству самостоятельной работы (100%);

– направления самостоятельной индивидуальной работы отражены в выполнении различных проектов (100%), работы, представленные в пособиях, связаны с чтением и переводом дополнительных текстов в рамках темы (100%).

С критической точки зрения, возможно, отметить, большинство учебных пособий разработано на основе традиционного подхода (тематическое построение, отдельная работа с лексическим и грамматическим материалом, опора на родной язык). Как отмечает Е.С. Орлова, построение учебных программ, курсов на основе «разнородных разделов» не способствует «целостности, внутренней связности и последовательности», а содержит лишь «направления логической последовательности и строгости»; наличие «готовых образцов и клише» при решении коммуникативных задач зачастую ограничивает обучающихся и не способствует развитию языкового сознания, излишний перекос в сторону использования иностранного языка как инструмента познания культуры страны изучаемого языка и «средств межкультурного общения», исключает собственное «предметное пространство» иностранного языка [Орлова 2008].

На основе проведенного анализа учебных пособий, существующих противоречий в обеспечении образовательного процесса, представляется необходимой технология разработки вариативных учебных пособий, которая позволит создавать актуальные учебно-методические материалы, ориентированные на развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в квазипрофессиональной деятельности; организовать

вариативную самостоятельную работу студентов; облегчит процесс разработки учебников, учебно-методических пособий, учебных материалов.

Технология разработки учебно-методического обеспечения вариативной иноязычной подготовки предполагает определение способа работы и установление последовательности конкретных действий с целью достижения заранее определенного результата. Технология разработки учебно-методического обеспечения состоит из последовательности действий, представленных на рисунке 3.2.1.



Рисунок 3.2.1 – Технология разработки учебно-методического обеспечения вариативной иноязычной подготовки

Результатом (продуктом) применения технологии является учебник, отражающий содержание всего курса дисциплины, учебное или учебно-методическое пособие, содержащее часть курса, ориентированные на развитие иноязычных компетенций, создание условий для приобретения опыта действия, творчества как «переноса приемов деятельности в новые условия» [Андреева 2004], что возможно, когда: «содержание представлено как действенный инструмент» [Чошанов 1996:28] овладения иностранным языком; предоставлена свобода выбора «инструмента» в соответствии с объективными условиями, личными особенностями и предпочтениями и т.д.; «действенный инструмент» представляет собой методы и стратегии овладения иностранным языком и применения его для решения квазипрофессиональных задач.

На основе предлагаемой технологии разработки учебно-методического обеспечения было создано учебное пособие по английскому языку «English for the safety engineering» для направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность», профиль: Безопасность технологических процессов и производств.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта «Специалист в области охраны труда» (2014 г.) позволили выявить трудовые функции и очертить круг профессиональных задач, решаемых на иностранном языке. Целью работы являлась разработка пособия по дисциплине «Иностранный язык», охватывающего 70% курса (исключение составили бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная сферы общения), изучаемой в первом и втором семестрах бакалавриата.

Базовые варианты сформулированы следующим образом: улучшение системы управления безопасностью; выявление, анализ и оценка профессиональных рисков; участие в комиссии по рассмотрению несчастного случая на производстве; разработка нормативных актов, обеспечивающих охрану труда на производстве; проведение мероприятий по противопожарной безопасности; оказание первой помощи при несчастном случае. Ведущим формируемым компонентом на данном временном отрезке была определена лингвистическая компетенция (знание и умение применять в речи языковые



средства иностранного языка). В рамках профессиональных задач приоритетным являлось овладение студентами лексическими и грамматическими единицами в виде инвариантов и вариантов дискурса [Красных 2008], их активное применение в различных жанрах устной (аудирование, говорение) и письменной речи (чтение, письмо) [Красных 2015]. Когнитивные и компенсаторные стратегии учения представлены в виде упражнений на выявление ключевых слов в тексте, поиск дефиниции новых слов, синонимов и антонимов на основе частотности использования единиц в речи, поиск употребления слов и словосочетаний в корпусе академического английского языка [Sencibaugh 2017], различные способы запоминания и т.д. Жанровое разнообразие представлено аутентичными словарными статьями, отрывками законопроектов об охране труда, публицистическими материалами, материалами средств массовой информации, инструкциями по использованию, например, огнетушителя, средств индивидуальной защиты и другими.

Квазипрофессиональные задачи, предназначенные для группового решения в контактной аудиторной работе, включают анализ промышленной опасности и определение источника, презентацию системы управления безопасностью, определение характеристик безопасной культуры производства; определение тяжести несчастного случая, расследование происшествия, определение мер для сокращения несчастных случаев на производстве; презентацию средств индивидуальной защиты; выявление рисков и опасностей, презентацию управления рисками; определение последовательности мер при чрезвычайных ситуациях; презентацию противопожарной безопасности, выбор огнетушителя; оказание первой (доврачебной) помощи и т.д. Решение данных квазипрофессиональных задач обеспечивает подготовку к выполнению трудовых функций, реализует профессиональный контекст, обеспечивает мотивацией учения. Ядром образовательных вариантов выступает минимальный обязательный лексический и фразеологический материал, а также грамматические конструкции необходимые для выполнения коммуникативных задач.

Базовые образовательные варианты представлены содержательным разнообразием учебного материала, большим количеством упражнений на овладение лексикой, ориентированных на устное и письменное запоминание, ролевыми заданиями. Кроме того, предусмотрены разные способы решения задач в устной и письменной формах, активизирующих определенные виды речевой деятельности. Формулирование задач варианта тесно связано с решаемой задачей, является либо подготовкой к ее решению, либо обобщением или своим видением решения. Распределение нагрузки между аудиторной и самостоятельной работой предполагает вынесение в рамки самостоятельной работы подготовительных работ к решению квазипрофессиональной задачи. Во время аудиторной работы в процессе решения квазипрофессиональной задачи предполагается изучение семантики лексических единиц и активное их применение в речи.

Векторы самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов установлены в степени проработки изучаемого материала (работа с корпусами); в направлении расширения и поиска информации, применения различных видов речи [Плотникова, Суханова 2005]. Контроль и оценка стандартизированы, включают оценку работы при решении задач, а также письменные задания на употребление лексических и грамматических единиц в речи.

Современные учебные материалы должны создавать условия для организации эффективной индивидуальной самостоятельной работы [Круковская и др., 2016]: содержать интерактивные задания, задания, контролирующие и оценивающие, то есть задания с «обратной связью»; ссылки на дополнительные источники информации (гиперссылки); обеспечивать переход от одной ситуации к другой с целью повторения либо проработки материала; включать аудио и видео файлы; быть удобными и доступными для работы в любом месте. Данные требования обуславливают разработку материалов в электронном виде, обеспечивающих управление самообразовательной деятельностью, организацию сетевого взаимодействия преподавателя и студентов, значимого при групповой

самостоятельной работе, поддержку «оперативного обновления образовательного контента» [Башмаков и др. 2003].

Электронный учебник по своей природе ориентирован на самостоятельную работу студентов, предоставляя алгоритм выполнения задания, контроль и оценку работы. Под «электронным учебником» в научной литературе понимается «комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ», отражающих содержание учебной дисциплины [Александров 2011]. Исследователи и разработчики электронных учебных материалов подчеркивают, что наличие обучающего и контролирующего модулей выступает необходимой составляющей, представляет собой суть электронного учебника [Александров 2011]. К разработке электронных учебных материалов предъявляются следующие требования: общесистемные (научность, открытость, воспитывающий характер); методологические (целенаправленность, обеспечение мотивации, обоснованность оценивания, возможность повтора); организационные (структурная целостность, индивидуализация образования, наличие интуитивно понятного дружелюбного интерфейса и т.д.) [Зубов, Зубова 2004].

Анализ существующих электронных учебников и обучающих программ по иностранному языку показал наличие большого ассортимента учебных материалов, ориентированных на различные возрастные группы, достижение специальных целей (туристическая поездка, деловой иностранный язык и т.д.). Применение данных материалов в практике образовательного процесса не всегда представляется возможным, так как не соответствует уровню владения иностранным языком студентов, не соотносится с практическими задачами образовательного процесса в неязыковом вузе. Необходимость разработки электронного учебника, отвечающего потребностям студентов, актуализировала поиск возможных технических решений, а именно, выбор программы-оболочки [Смирнова 2015].

Выбор программного обеспечения был обусловлен простотой, доступностью и возможностью бесплатных средств разработки. Инструментальная программа-оболочка «Hot Potatoes», разработанная в Центре

информационных технологий канадского университета Виктории, представляет собой комплекс программ, с помощью которых преподаватель, не владея языком программирования, может самостоятельно создавать разные типы интерактивных заданий в формате веб-страниц. Данная программа является бесплатной для использования в некоммерческих образовательных целях и созданные с ее помощью задания могут свободно распространяться в Интернете. Программа «Hot Potatoes» позволяет создавать задания разных типов: JQuiz – викторина, возможность создавать тесты с альтернативным, множественным, кратким или смешанным вариантом ответа; JCloze – заполнение пропусков, направлено на самостоятельное заполнение пробелов в слове, предложении, тексте; JMatch – установление соответствий, данные упражнения позволяют тренировать знание и употребление синонимов, антонимов, дефиниций, перевода; JCross – кроссворд.

Разнообразие упражнений позволяет создавать задания электронного учебника, нацеленные на заполнение пробелов в слове, составление предложения, установление грамматической формы в предложении и т.д. Интерактивность заданий заключается в возможности ввода буквы, слова, словосочетания, изменения положения, формы слова или фразы, и постоянную обратную связь о правильности выполнения задания на уровне конкретного предложения, затем, оценивается выполнение всего задания в процентном соотношении. Таким образом, выполняя самостоятельную работу, студент имеет возможность контролировать свои учебные действия пошагово. Систематизация и компиляция заданий возможна в программе Help & Manuel, что позволяет представить содержание учебника в виде файл-справки и обеспечить простой поиск, быстрый переход от одного упражнения к другому. Самостоятельная работа студентов по повторению и тренировке грамматических явлений при помощи электронного учебного пособия может осуществляться в любое удобное для студента время, на любом электронном устройстве с доступом в Интернет (телефон, планшет, компьютер).

Разработка электронных учебных материалов с учетом уровня обученности и практических образовательных потребностей обучающихся позволяет

организовать доступную и посильную самостоятельную работу, вовлечь обучающихся в лингвообразовательную деятельность.

Приоритетным направлением в формировании дополнительных образовательных вариантов является вовлечение обучающихся в реальный процесс самообучения посредством дистанционных технологий обучения, «реализуемых с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [Александров 2011], а именно, прохождение онлайн курсов в сфере будущей профессиональной деятельности на иностранном языке.

**Открытые образовательные ресурсы** (Open Source) представлены на различных платформах: «edX», «Openlearning», «Udemy», «Khanacademy», «Coursera» и других. Разработкой онлайн курсов занимаются известные вузы США, Великобритании, России, Германии и других стран мира. Онлайн курсы по различным направлениям подготовки на иностранном языке содействуют овладению языком в качестве инструмента получения профессионально значимых навыков и умений, что позволяет налаживать междисциплинарные связи, интенсифицирует процесс обучения за счет погружения в языковую среду.

В рамках освоения дополнительных образовательных вариантов обучающиеся факультета ветеринарной медицины и зоотехнии по специальности 36.05.01 Ветеринария и направления подготовки 36.03.01 Ветеринарно-санитарная экспертиза изучили онлайн курсы:

- Canine Theriogenology for Dog Enthusiasts (Разведение собак) университета Миннесоты, профессора Маргарет В. Рут (октябрь-ноябрь 2013 г.);
- Chicken Behavior and Welfare (Поведение куриц и их состояние), университета Эдинбурга (май 2015 г.).

Обучающиеся инженерного факультета направления подготовки 35.03.06 Агроинженерия изучили курсы:

- Material Science 10 Things Every Engineer Should Know (Материаловедение 10 вещей, которые должен знать каждый инженер) Калифорнийского университета (сентябрь-октябрь 2016 г.);

– Sustainable Agriculture (Устойчивое сельское хозяйство) в рамках проекта Erasmus+ Farmer (июль-август 2019 г.).

Все курсы включали видео лекции продолжительностью от 5 до 15 минут, тесты на проверку понимания, решение кейсов, взаимопроверку и оценку работ сокурсников, итоговые тесты, предполагающее успешное выполнение минимум 75% для получения сертификата.

Следует отметить, что вовлеченность студентов в прохождение курса не предполагала изменений в учебном плане и организационной составляющей образовательного процесса. Тем не менее, преподавателем учитывалась возросшая нагрузка студентов в данный период времени, и планируемая самостоятельная работа студентов была сокращена на время прохождения курса. В качестве контроля самообучения студентов во время аудиторных занятий заслушивались краткие сообщения студентов – эссе, которые слушатели курса должны были выполнять каждую неделю в рамках кейса. Данная работа занимала 5-10 минут и не требовала особых изменений в организации занятия. На основе наблюдений предоставляется возможным отметить высокий уровень ответственности студентов, самостоятельности, целеустремленности и желания учиться, что говорит о хорошей подготовке студентов и сформированности компетенций, направленных на развитие профессиональной компетентности в течение жизни. Внедрение открытых образовательных ресурсов в процесс вариативной иноязычной подготовки позволило получить независимую оценку уровня сформированности иноязычных компетенций студентов, вовлечь студентов в процесс самообучения при помощи дистанционных технологий.

Таким образом, формирование дополнительных образовательных вариантов не ограничивается учебными материалами курса, а предполагает активное включение в образовательный процесс образовательных ресурсов при помощи информационных технологий с целью создания «благоприятных условий» развития компетенции профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, а также «самореализации, активизации интеллектуального,

эмоционального направлений развития личности» [Attwell 2007; Bremner 2008; Donath 1999].

В заключение параграфа отметим, методика основывается на теоретических положениях дидактической системы, включает формирование базовых и дополнительных образовательных вариантов путем структуризации содержания иноязычной подготовки, методические рекомендации для обучающихся при освоении дополнительных образовательных вариантов, стратегии учения, технологию разработки учебно-методического обеспечения, рекомендации по проектированию вариантов. Учебные материалы выполняют функции управления образовательным процессом, поэтапного формирования компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, предъявления учебного материала, управления самостоятельной работы обучающихся. Принципы построения учебников и учебных пособий включают: принцип профессиональной направленности, вариативности, индивидуализации, системности, научности, наглядности, инструментальности. Технология разработки учебно-методического обеспечения направлена на пошаговое выполнение конкретных действий, ведущих к созданию учебного пособия курса, пронизанного образовательными вариантами. Доступность и простота использования современных инструментальных программ-оболочек позволяет преподавателю создавать учебно-методическое обеспечение как по всему курсу, так и по отдельным образовательным вариантам. Онлайн курсы являются дополнительными вариантами, позволяющими активизировать иноязычную образовательную деятельность, реализовать потребности обучающихся в профессиональной подготовке. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы в качестве руководства лингвосамообразовательной деятельности являются частью учебно-методического обеспечения, призваны оказать поддержку в планировании, организации, проведении самоконтроля и самооценки студентов.

### **3.3. Организационно-дидактические условия реализации вариативной иноязычной подготовки**

Организация образовательного процесса выделением базовой части иноязычной подготовки для групповой работы, охватывающей минимально необходимый для освоения минимум содержания, и дополнительной части, ориентированной на овладение максимумом содержания, и формирование данных частей в виде образовательных вариантов, предполагает реализацию организационно-дидактических условий.

Понятие «организационно-дидактические условия» рассматривается в научной литературе в совокупности составляющих его смысловых частей: организационные и дидактические условия. Условие как «обстоятельство», влияющее на предмет, явление или процесс [Ожегов, 1986], различают с причиной возникновения, которая порождает исследуемое явление [Философский словарь, 1981].

Под организационными условиями понимают обстоятельства, влияющие на организацию процесса, логику его построения, упорядоченность и согласованность компонентов в единой системе, качество среды, в которой процесс протекает [Бартош, 2010; Володин, Бондаренко, 2014; Гаджиев, Тарасюк, 2021; Дружинина и др., 2011].

Обстоятельства, оказывающие влияние, воздействие на эффективность или качество образовательного процесса рассматривают как дидактические условия [Краевский, Хуторской, 2007; Кулагина, 2006]. Данные обстоятельства характеризуют содержание компонентов образовательного процесса [Зверева, 1987], отражающих закономерность процесса и обеспечивающих его повторяемость и воспроизводимость [Найн, 1995].

Таким образом, организационно-дидактические условия в логике разрабатываемой дидактической системы понимаются как обстоятельства, влияющие на организацию, качество и результат образовательного процесса.



Вариативная иноязычная подготовка реализуется в следующих организационно-дидактических условиях:

- 1) структурирование процесса обучения – аудиторная работа представлена базовыми образовательными вариантами, самостоятельная работа обучающихся представлена и базовыми и дополнительными образовательными вариантами;
- 2) обеспечение преемственности и усложнения в процессе иноязычной подготовки на уровнях высшего образования в вузе;
- 3) опора на самостоятельность обучающихся.

Рассмотрим характеристики условий с целью установления их влияния на организацию и эффективность вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки.

*1. Структурирование процесса обучения иностранному языку на базовую и дополнительную выборную части.*

*Аудиторная работа* представлена базовыми образовательными вариантами, что влечет её изменение касаясь сути, методов и средств подготовки [Тимкина, 2016]. В сложившейся системе высшего образования аудиторная работа, определяемая «местом проведения» [Образцов, 2005], характеризуется интенсивностью взаимодействия преподавателя и обучающихся, предназначена для введения и отработки языкового материала в разных видах речевой деятельности, проведения контроля и оценки освоенного учебного материала в самостоятельной работе.

Распределение контактной и самостоятельной работы в рамках дисциплины реализуется локальными актами (учебный план), примерное соотношение составляет 1:3, то есть на один час аудиторной работы приходится три часа самостоятельной, проиллюстрируем примером изучения курса иностранного языка обучающимися направления подготовки «Агроинженерия» на уровнях высшего образования в Пермском ГАТУ (табл. 3.3.1).

Проектирование базовых образовательных вариантов для аудиторной работы призвано обеспечить овладение обучающимися необходимым

минимумом, что, с одной стороны, направлено на выполнение требований ФГОС, с другой стороны – на подготовку обучающихся к самостоятельной работе.

Таблица 3.3.1 – Соотношение аудиторной контактной и самостоятельной работ в курсе «Иностранный язык» на уровнях высшего образования

<b>Виды работ</b>	<b>Бакалавриат</b>	<b>Магистратура</b>	<b>Аспирантура</b>
Аудиторная работа	112 ч.	30 ч.	54 ч.
Самостоятельная работа	320 ч.	78 ч.	90 ч.
Всего:	432 ч./ 12 зачетных единиц	108 ч./ 3 зачетных единиц	144 ч. / 4 зачетных единиц

Базовые образовательные варианты содержат выявленный минимум содержания иноязычной подготовки, следовательно, не могут быть представлены другими вариантами в содержательном плане, но на уровне выбора технологического обеспечения варьируются, обеспечивая выбор методов и технологий, соответствующих практической задаче, уровню обученности группы и познавательным потребностям обучающихся. Данные варианты могут быть представлены и в самостоятельной работе в видоизмененной форме, не предполагающей групповое участие, в случае пропуска аудиторных занятий обучающимся, но позволяющие восполнить пробелы в индивидуальной самостоятельной работе.

*Самостоятельная работа* обучающихся представлена дополнительными образовательными вариантами. Формирование дополнительных образовательных вариантов для самостоятельной работы обучающихся тесно связано с базовыми образовательными вариантами, определяющими вектор направления тематики коммуникативных ситуаций курса и выступающими направляющей индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Освоение дополнительных образовательных вариантов выступает пошаговой реализацией индивидуальной траектории, управляемой и контролируемой в совместной деятельности преподавателя и обучающихся.

Самостоятельная работа – «планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [Бордовская, 2011:185], предоставляющая возможность выбора дополнительного образовательного варианта, соответствующего уровню владения иностранным языком обучающегося, когнитивному стилю учения, познавательным потребностям и интересам, является эффективной формой овладения иностранным языком, индивидуализирующей процесс лингвообразования [Миняева, 2010; Петрунева, 2011]. Технологическими ресурсами дополнительных образовательных вариантов наряду с традиционными средствами (учебник, методическое пособие и т.д.) являются информационные технологии [Полат; Раицкая, 2009], способствующие самоорганизации, планированию и контролю самостоятельной работы [Беликова, 2011; Белозерцева, 2010; Булыгина, Трипольская, 2014; Захарова, 2003; Ибрагимов, 2005; Калабухова, 2013; Карамышева, 2001].

Дополнительный образовательный вариант, включающий практическую задачу, рекомендованные методы и технологии, планируемый результат с критериями оценки, ориентирован на развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающегося, посредством освоения в самостоятельной работе при наличии времени, технологий. Осознанный выбор варианта на основе алгоритма выбора возлагает ответственность за его освоение, придает личностную значимость; контроль и оценка результатов освоения образовательного варианта в групповой работе способствует творческой реализации, способствующей самореализации и социализации обучающегося. Освоение базовых образовательных вариантов означает, что необходимый минимум содержания курса усвоен, дополнительные варианты являются частью курса и необходимы для освоения всего изучаемого курса на уровнях высшего образования.

2. *Обеспечение преемственности и усложнения в процессе вариативной иноязычной подготовки в вузе.*

Выстраивание целостной системы вариативной иноязычной подготовки образования на всех уровнях высшего образования, обеспечивающей непрерывность за счет диверсификации, виртуализации и открытости, происходит путем создания преемственности, «стыковки» бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Преемственность иноязычной подготовки каждого обучающегося осуществляется ведением мониторинга индивидуальных образовательных достижений на всех уровнях высшего образования. Установление уровня владения иностранным языком является «точкой опоры» вариативной иноязычной подготовки. Определение показателей, обработка и включение в алгоритм выбора являются условием выбора оптимального дополнительного образовательного варианта.

Осознанность овладения иностранным языком является значимым отличием от овладения родным языком. Осознанность заключается, в том числе, в сообщении обучающимся цели обучения – формирование компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности и совокупности иноязычных компетенций, предоставлении информации о наполняемости компетенций, способов их формирования и развития.

Вовлечение обучающихся в образовательный процесс реализуется в условиях благоприятной среды для общения, понимаемой как комплекс педагогического взаимодействия [Ясвин 2001:187], организуемого в форме сотрудничества посредством обсуждения, обмена мнениями, познанием и принятием другого с целью развития самооценки и получения «обратной связи», «упорядочения индивидуальной картины» [Ясвин 2001:188]. Важной составляющей является не сравнение обучающихся друг с другом, не определение «сильных» и «слабых» обучающихся, что отрицательно сказывается на мотивации учения, а определение своих достижений по сравнению с «собой вчерашним», установление задачи и способов их решения, ориентированных на процесс и рефлексию «лингвосамообразования» (И.А. Бобыкина).

3. *Опора на самостоятельность обучающихся* достигается формированием культуры лингвосамообразования, повышенную концентрацию

профессионального содержания с каждым уровнем, поддержанием мотивации овладения иностранным языком, наличием *соответствующих* учебно-методических материалов и осуществлением методической поддержки освоения образовательных материалов.

Лингвосамообразование – «готовность и способность к осуществлению направленной, регулярной самостоятельной деятельности по совершенствованию иноязычных компетенций и личных качеств, позволяющих применять иностранный язык в учебной и профессиональной деятельности» [Бобыкина, 2012]. Освоение дополнительных образовательных вариантов, удовлетворяющих познавательным потребностям обучающихся, непосредственно оказывает влияние на установление и поддержание мотивации, что определяет эффективность вариативной иноязычной подготовки. Основой выступают не только поддержание внутренних мотивов, установление которых при отсутствии или наличии отрицательного опыта затруднительно, но и внешних мотивов, связанных с обучением в высшей школе, получением профессии. Управление мотивами осуществляется приданием иноязычной подготовке формальных характеристик: установлением обязательного минимума содержания в базовой части; предоставлении свободы выбора дополнительного варианта; наличием методической поддержки в освоении дополнительного варианта, способствующие его освоению и получению результата как «ситуации успеха».

Стимулирование лингвосамообразования происходит «интеграцией знаний о самостоятельности и индивидуальных особенностях личности, снятием интерферирующих стереотипов в познании языка и культуры, осознанным овладением методами самостоятельной работы [Чикнаверова, 2016:21], что включает установление и принятие целей самообразовательной деятельности, овладение умениями:

- мотивационные – установления и поддержания мотивов;
- рефлексивно-регуляционные – самоанализ, само презентация, само оценивание, самоконтроль. Рефлексия, во-первых, в виде «размышления, самонаблюдения, понимания собственных чувств и поступков» [Азимов, Щукин,

2009:247]; во-вторых, познание себя как субъекта межкультурного взаимодействия; в-третьих,—применение анализа потребностей, деятельности и способов, оценка результата и постановка следующей цели на основе приобретенного опыта ведет к постоянному осуществлению последовательности действий и обеспечения непрерывности в развитии культуры лингвосамообразования;

– организационные – планирование, постановка задачи, сотрудничество;

– лингвопрофессиональные – языковой догадки, компенсации недостатка языковых средств, применение лексических и грамматических, морфологических, синтаксических средств и конструкций, приобщение к культуре, устранение стереотипов и т.д. Понимание причин препятствующих коммуникации между людьми разных культур, влияния культуры на личность, исторических процессов, осознание различий культур определяет мотивацию к познавательной деятельности в иноязычной среде; обеспечивает «вхождение в профессиональное межкультурное общение на основе принятия различий и уважения» [Максаев, 2014; Оберемко, 2014; Потёмкина, 2013; Розин, 2003; Сафонова, 1996; Тер-Минасова, 2008].

Самостоятельность, развивающаяся от репродуктивно-подражательной ступени развития, через поисково-исполнительскую, к творческой ступени, позволяет реализовать и собственно творчество.

Творчество или креативность (от англ. *creation* – созидание, творчество) является «фундаментальной характеристикой человеческой природы», потенциалом каждого человека; реализуется в самовыражении человека, принося в деятельность присущее ему отношение к происходящему (А. Маслоу). Свобода самовыражения и поиск способов реализации предоставляет возможность развития нестандартного мышления, «самостоятельного и непосредственного познания»; включает «гибкость интеллекта», воображение и интуицию, уход от шаблонов и стереотипов, стремление к новому, развитие эмоционально-чувственной сферы, умение находить нестандартные решения проблемных ситуаций. Свобода творчества в вариативной иноязычной подготовке отражает, с

одной стороны, реализацию индивидуальных характеристик в иноязычной деятельности, с другой стороны, необходимое условие развития межкультурной языковой личности обучаемых – предоставление условий для самовыражения, наполнения образования личностными смыслами, целями, способами достижения. В иноязычной познавательной деятельности свобода творчества связывается с внесением новых личностно значимых элементов на всех уровнях дидактической системы (задачи, содержание, методы, приемы, упражнения); смысловую обработку материала на основе имеющегося опыта, ценностных отношений, убеждений, что в практической плоскости реализуется в направлении преобразования изучаемого материала, дополнении, создании собственного образовательного продукта [Азимов, Щукин 2009].

Формирование самостоятельности от первой ступени к ступени творческой самостоятельной работы осуществляется посредством применения критериального оценивания, «основанного на сравнении учебных достижений обучающегося с заранее известными, чётко определенными критериями, соответствующими целям и содержанию образования» [Безукладников и др., 201:29]. Для первой ступени сформированности самостоятельности характерно применение критериев оценки, разработанных преподавателем, на следующей ступени разработка критериев осуществляется в совместной деятельности обучающегося и педагога, на ступени творческого применения критерии разрабатываются обучающимся индивидуально или коллективно в групповой работе. В процессе развития самостоятельности обучающиеся демонстрируют готовность самостоятельно ставить учебную задачу, определяют способ решения и критерии оценки. Овладение критериальным оцениванием свидетельствует о готовности обучающегося к самообразованию и профессиональному обучению посредством иностранного языка в течение жизни [Ермолаева, Лубовский, 2013].

Овладение обучающимися дополнительными образовательными вариантами в самостоятельной работе напрямую зависит от готовности обучающегося к данному виду деятельности и степени сформированности самостоятельности, что обуславливает необходимость целенаправленного

формирования умений самостоятельной работы в бакалавриате и применения критериального оценивания как инструмента её формирования.

4. *Социализация обучающихся* является необходимым условием формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке, реализуется целенаправленным созданием атмосферы уважительного межличностного взаимодействия с целью приобретения обучающимися положительного опыта, основанного на совместной исследовательской работе в квазипрофессиональных ситуациях общения, обеспечения умениями работать в группе. К умениям работы в группе относится практика «глубокого слушания», установление связей, проявление делового этикета, умения саморегуляции (сознательное стремление понять собственные бессознательные желания (М.Е. Волчанский)). Формирование данных умений происходит непосредственно в групповой работе, осознанность и целенаправленность развития умений достигаются приемами составления правил общения группе, формулировки правил делового этикета; овладения уважительными речевыми формулами для выражения критики, несогласия, а также принятия критики, выражения собственного мнения, уточнения, формулировки вопросов.

5. Выделение базовой и дополнительной частей иноязычной подготовки предполагает *отражение в учебно-методических материалах*. Базовая часть как определенный минимум представлена в материалах ситуациями профессионального общения. Дополнительная часть также должна быть представлена в учебных материалах в виде связей с базовой частью.

Под учебным иноязычным материалом понимается «специально отобранный и методически организованный материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения: тексты, невербальные знаковые сообщения» [Азимов, Щукин, 2009:335]. Учебно-методические материалы должны проектироваться с учетом многоуровневости иноязычной подготовки, отвечать целям и задачам подготовки на определенном уровне высшего образования, что реализуется в соответствии с ФГОС и требованиями профессиональных



стандартов. Преемственность уровней иноязычной подготовки отражается в усложнении иноязычной речевой деятельности, логической связи учебного материала и методов овладения иностранным языком.

Самостоятельная работа обучающихся на всех уровнях высшего образования нуждается в управлении, *методической поддержке и контроле*. Методическая поддержка при освоении дополнительных вариантов заключается в предоставлении обучающимся рекомендаций по формированию иноязычных компетенций в разных видах речевой деятельности, при этом, на уровне бакалавриата рекомендации должны быть более подробные, включать пошаговые инструкции по решению задач, на уровнях магистратуры и аспирантуры рекомендации могут включать общие формулировки.

Важным компонентом рекомендаций является знакомство обучающихся с различными ресурсами Интернет среды и способами работы с ними. Электронные словари, сервисы для запоминания и тренировки слов, сервисы с корпусами родного и иностранного языков, Интернет переводчики с конкретными адресами должны быть представлены в методических рекомендациях. Заранее оговоренные правила и требования при работе с данными сервисами обеспечат не формальную работу, а осознанное их использование. Особое значение отводится работе с иноязычными источниками в сети Интернет. Рекомендации должны обеспечить безопасность пользователя, получение актуальной правдивой информации на основе изучения и анализа различных данных.

Учитывая когнитивный стиль учения обучающихся при выборе дополнительного образовательного варианта, необходимо предоставить рекомендации освоения варианта, подходящие обучающимся определенного когнитивного стиля. Рекомендации содержат различные подходы к овладению новым речевым материалом, непродуктивными и продуктивными видами речевой деятельности, знакомят с различными стратегиями работы с аутентичными текстовыми и видео- аудиоматериалами. Отражение вышеперечисленных аспектов в методических рекомендациях обеспечит обучающихся основными способами овладения образовательных вариантов.

Обобщая содержания параграфа, отметим, что организационно-дидактические условия понимаются как обстоятельства, влияющие на организацию, качество и результат образовательного процесса. Организационно-дидактические условия вариативной иноязычной подготовки, преобразующие образовательный процесс, включают структурирование образовательного процесса в рамках базовой и дополнительной выборной части, обеспечение преемственности и усложнения в процессе иноязычной подготовки в вузе, опора на самостоятельность обучающихся путем нацеленности дополнительных образовательных вариантов на развитие культуры лингвосамообразования, которая достигается применением стратегий соответствующих когнитивному стилю учения обучающихся, рефлексии деятельности, формирования самостоятельности на основе критериального оценивания, наличием соответствующих учебно-методических материалов и осуществления методической поддержки освоения образовательных вариантов.

### **Выводы по третьей главе**

При разработке дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке в вузе были сделаны следующие выводы:

1. Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке в вузе основывается на теоретических положениях дидактической системы, обеспечивает проектирование базовых и дополнительных образовательных вариантов, включает методическое обеспечение: технологию разработки учебно-методического обеспечения, авторские методические рекомендации по формированию и выбору базовых и дополнительных образовательных вариантов, уточненные организационно-дидактические условия, методические рекомендации обучающимся по освоению дополнительных образовательных вариантов.

2. Модель формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке включает взаимообусловленные структурные компоненты (целевой, методологический, содержательный, технологический, контрольно-оценочный). В содержательной части предлагаемой модели на основе анализа потребностей обучающихся определено формирование базовых образовательных вариантов для аудиторной работы в виде квазипрофессиональных иноязычных ситуаций и дополнительных образовательных вариантов для самостоятельной работы обучающихся посредством конфигурации содержания, методов и средств обучения иностранному языку, соответствующих актуальному уровню владения иностранным языком, когнитивному стилю учения и познавательным потребностям обучающихся. Технологический компонент модели обогащён алгоритмом выбора дополнительного образовательного варианта, способствующим выбору оптимального варианта.

3. Отличительные характеристики разработанной модели проявляются: в проектировании вариативной иноязычной подготовки в неязыковом вузе (бакалавриат, специалитет/магистратура, аспирантура) на основе вариативности (базовые и дополнительные образовательные варианты), базовые образовательные варианты обеспечивают достижение минимально планируемого результата, содержат квазипрофессиональные иноязычные задачи; дополнительные образовательные варианты, осваиваемые в самостоятельной работе обучающихся, нацелены на развитие умений и способов деятельности, соответствующих потребностям обучающихся; в технологическом компоненте значимым элементом является алгоритм выбора образовательного варианта, включающий факторы, влияющие на выбор; в контрольно-оценочном компоненте – наличие разных образовательных результатов предполагает выбор методов и форм контроля, обеспечивающих объективную оценку образовательного результата.

4. Методика формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности дополнена разработанным методическим обеспечением, позволяющим: организовывать аудиторные занятия в виде квазипрофессиональных коммуникативно-речевых ситуаций на иностранном языке, предназначенных для совместной работы в группах; разрабатывать вариативные учебно-методические материалы; управлять самостоятельной работой обучающихся при изучении дополнительных образовательных вариантов за счет обеспечения обучающихся стратегиями овладения иностранным языком, соответствующими их когнитивным особенностям.

5. Организационно-дидактические условия, обуславливающие преобразование образовательного процесса, включают: структурирование содержания иноязычной подготовки в рамках базовой и дополнительной части, что реализует достижение требований федеральных государственных образовательных стандартов и позволяет удовлетворять потребности обучающегося в развитии профессионально ориентированной межкультурной языковой личности; обеспечение преемственности и непрерывности иноязычной

подготовки; опору на самостоятельность и способность к рефлексии на основе накопления опыта иноязычной деятельности, социализацию обучающихся в групповой работе, наличие соответствующих учебно-методических материалов и осуществления методической поддержки.

6. Технология разработки учебно-методического обеспечения реализует принципы построения учебников и учебных пособий: профессиональной направленности, вариативности, индивидуализации, системности, научности, наглядности, инструментальности посредством внедрения в образовательный процесс электронных учебных материалов и образовательных ресурсов сети Интернет. Онлайн курсы являются дополнительными вариантами, позволяющими активизировать иноязычную образовательную деятельность, реализовать потребности обучающихся в профессиональной подготовке.

## **ГЛАВА 4. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВАРИАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ**

### **4.1. Опытнo-экспериментальная проверка формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке**

Применение и оценка дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке осуществлялись в рамках опытнo-экспериментальной работы на базе ФГБОУ ВО «Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова» (ПГАТУ). Участниками опытнo-экспериментальной работы являлись обучающиеся инженерного факультета, факультета ветеринарной медицины и зоотехнии, факультета землеустройства, кадастра и строительных технологий на уровнях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Общее количество участников за все годы исследования составило 1065 человек: 769 студентов бакалавриата, 271 человек, обучающихся в магистратуре и 25 аспирантов с 2016 по 2020 гг. ФГАОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», в количестве 247 обучающихся с 2021 по 2023 г на уровнях подготовки бакалавриата обучающиеся аэрокосмического факультета, гуманитарного, механико-технологического, факультета химических технологий, промышленной экологии и биотехнологий; на уровне магистратуры обучающиеся аэрокосмического факультета.

*Цель опытно-экспериментального исследования* – обосновать и апробировать дидактическую систему формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке при обучении иностранному языку в вузе в системе уровневой подготовки.

*Гипотеза опытно-экспериментального исследования* – организация образовательного процесса в соответствии с разработанной дидактической системой будет способствовать развитию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в виде значительного повышения уровня иноязычных компетенций обучающихся вуза на всех уровнях образования.

Реализация опытно-экспериментальной проверки осуществлялась в три этапа:

- 1) *на констатирующем этапе* опытно-экспериментальной работы решались следующие задачи: определена методика эксперимента, разработаны критерии и показатели сформированности иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся на всех уровнях высшего образования, определены методы контроля, подобраны диагностирующие материалы, разработаны учебно-методические материалы;
- 2) *на формирующем этапе* опытно-экспериментальной работы была применена дидактическая система вариативной иноязычной подготовки, проведена ее верификация путем установления зависимости между ее применением и повышением уровня иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности и сравнения результатов обучения в экспериментальных и контрольных группах;
- 3) *на контрольно-аналитическом этапе* проведена диагностика показателей успешности дидактической системы, проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы, сделаны выводы по практическому применению системы в условиях массового обучения, оценена эффективность разработанной дидактической системы.

Педагогический эксперимент носит комплексный характер, так как включает следующие аспекты:

- целевой, конкретизирующий цели и задачи;
- методологический, включающий подходы, принципы и организационно-дидактические условия вариативной иноязычной подготовки;
- методический, определяющий содержание, методы, формы и средства обучения;
- управленческий аспект, заключающийся в организации вариативной иноязычной подготовки.

Эксперимент являлся естественным, так как проводился в реальных условиях массового обучения обучающихся бакалавриата, магистратуры и аспирантуры очной и заочной форм подготовки.

**Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.** Целью данного этапа являлось определение критериев, показателей, уровней иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, отбор и разработка диагностического инструментария, установление методики опытно-экспериментальной работы в условиях массового обучения.

Рассматривая цель иноязычной подготовки как развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, а уровень совокупности иноязычных компетенций как качество развития личности, представляется возможным отметить, что педагогическое воздействие на иноязычные компетенции обусловит качественное изменение в развитии профессионально ориентированной межкультурной языковой личности. Таким образом, измерению подвергается совокупность иноязычных компетенций, обладающих качественными и количественными показателями, изменяющимися в процессе подготовки в вузе. С целью обеспечения объективности опытно-экспериментального исследования и возможности применения методов математической статистики для оценки качественных изменений были отобраны количественные показатели компетенций, поддающиеся измерению. Отбор



показателей компетенций реализовался на основе определения ключевых параметров, совокупность которых свидетельствует о сформированности (наличии) у обучающегося данных компетенций (таблица 4.1.1).

Таблица 4.1.1 – Компоненты иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности

<b>Иноязычные компетенции</b>	<b>Показатели компонентов иноязычных компетенций</b>
Лингвистическая компетенция	Владение профессиональным тезаурусом. Использование вербальных средств (синонимы, антонимы, перифраз, дефиниция для объяснения понятия). Отсутствие интерференции.
Грамматическая компетенция	Грамматическая корректность (орфография, морфология, синтаксис).
Прагматическая компетенция	Достижение коммуникативной функции. Наличие различных коммуникативных типов предложений. Понимание текстов различных жанров. Понимание (догадка) высказываний (языковых единиц) в контексте (языковая, контекстуальная). Игнорирование лексических и смысловых трудностей, не влияющих на понимание основного содержания.
Дискурсивная компетенция	Построение связного сообщения в контексте будущей профессиональной деятельности. Соответствующий регистр общения. Понимание и продуцирование устных и письменных высказываний.
Межкультурная компетенция	Использование языковых средств, отражающих нормы речевого и неречевого поведения. Наличие языковых средств, соответствующих ситуации и социальным статусом партнеров. Достижение межличностного взаимодействия посредством установления и поддержания общения.

Данный компонентный состав иноязычных компетенций, качество сформированных характеристик, изменение их качества в процессе иноязычной подготовки на всех уровнях образования отражают достижение поставленной цели – формирование иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.

Контроль развития структурных компонентов позволяет судить о положительной, либо отрицательной динамике формирования компетенций.

Единый компонентный состав иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре позволяет обеспечить, с одной стороны, поэтапность и преемственность достижения цели, с другой, развитие, базирующееся на достижении определенного качества компонентов на каждом этапе профессиональной подготовки, выступающем основой, минимальным «входящим» уровнем для продолжения развития на следующем уровне.

Значимым компонентом образовательного результата являются сформировавшиеся личностные результаты обучающихся в виде ценностных отношений к иноязычной подготовке (мотивы, ценности, результаты образовательной деятельности), рефлексии собственной деятельности. Прирост и качественные изменения личностных результатов проявляется в формировании ответственного неформального отношения к прохождению образовательных вариантов: поиск дополнительной информации, источников, соответствующих личностным потребностям, самостоятельность. Исходя из потребности формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, к личностным результатам целесообразно отнести готовность применять иностранный язык в будущей профессии и с целью профессионального саморазвития, понимание постоянного совершенствования владения иностранным языком, способность взаимодействовать с окружающими через различия.

Таким образом, следующей задачей являлось установление уровней и содержания компонентов компетенций на каждом этапе образования, позволяющих судить о качестве достижения результата. Содержание компонентов отвечает требованиям образовательных и профессиональных стандартов. Ориентирами наполнения являются уровни владения иностранным языком по Общеввропейской шкале, но не являются тождественными, так как во внимание принимаются различный уровень языковой подготовки абитуриентов, ограниченное количество времени, не позволяющие обучающимся осваивать уровни общеввропейской шкалы. Отметим, что в нормативных документах РФ не применяется Общеввропейская шкала, но широко используется в практике и

исследованиях с целью оценки качества образования по единой унифицированной и принятой сообществом шкале. Ориентировочным результатом овладения иностранным языком в общеобразовательной школе выступает А2, который является входным уровнем при поступлении в вуз. Итоговый уровень подготовки будущих бакалавров должен соответствовать уровню В1, уровень магистров и аспирантов должен стремиться к уровню В2 – С1.

Целевым показателем (высоким уровнем) целесообразно отразить идеальное наполнение компонентов, полностью отвечающее стандартам и стремящееся к определенным уровням Общеввропейской шкалы. Содержательное наполнение показателей иноязычных компетенций (представлено в приложении, см. *Приложение 10 Содержательное наполнение показателей иноязычных компетенций на уровне бакалавриата, магистратуры, аспирантуры*) позволяет выстроить систему отклонений от нормы и критерии оценки образовательных достижений. Каждый компонент компетенции оценивается по качеству результата, исходя из критериев: недостаточности (0 баллов), достаточности для осуществления коммуникации (1 балл), успешности, но наличия незначительных недостатков, не нарушающих коммуникацию (2 балла), успешности (3 балла). Наполнение компонентов компетенций содержанием позволило выделить на оси «Уровни развития исследуемых качеств» маркеры уровней путем процентного соотношения достигаемого результата к объему компетенции, то есть максимальному наполнению компонентов (высокий уровень): минимально достаточный (низкий) (1) – 1-60%, средний (2) 61-90%, высокий (3) 91-100% (табл. 4.1.2).

В рамках констатирующего эксперимента был проведен диагностический срез уровня владения иностранным языком обучающихся в начале обучения на каждом этапе образования с целью верификации разработанной системы оценки. Диагностика осуществлялась различными методами: соотношение уровня владения обучающихся с уровнями Общеввропейской шкалы, определение уровней по разработанной системе.

Таблица 4.1.2 – Показатели уровней сформированности иноязычных компетенции профессионально ориентированной межкультурной языковой личности

Уровни формирования	Соотношение от идеального (%)	Показатели формируемых качеств	Баллы по отдельной компетенции	Баллы по сумме компетенций
Низкий	1-60	Сформированы на минимально достаточном уровне, имеются значительные пробелы и отклонения от образца.	1-10	1-40
Средний	61-90	Сформированы, на высоком уровне, но имеются незначительные пробелы.	11-13	41-52
Высокий	91-100	Сформированы на максимальном образцовом уровне.	14-15	53-60

Полученные результаты анализировались и соотносились между собой. Данная работа показала валидность разработанной шкалы уровней владения иностранным языком в вузе.

*Подбор диагностического материала* заключался в поиске, отборе и разработке материалов, которые позволили бы измерить и оценить компонентный состав иноязычных компетенций по двум направлениям.

Во-первых, актуализация компонентов компетенций реализуется во время контактной аудиторной работы в процессе групповой работы при решении квазипрофессиональных задач, следовательно, возможно проводить диагностику как по отдельным компонентам компетенций, так и по всем структурным компонентам непосредственно во время решения задач, используя метод экспертной оценки. Полнота сформированности того или иного компонента из совокупности иноязычных компетенций отмечается в диагностической карте по балльной шкале с последующим установлением уровня, что позволяет оценить иноязычные способности при решении определенной задачи, наблюдать

динамику развития компонентов в их сумме, либо одного компонента во время освоения курса. Центральным положением данного вида контроля выступает требование к организации квазипрофессиональной задачи, которая должна создавать условия для реализации и актуализации компонентов компетенций, либо проверка только определенных компонентов должна предполагать исключение оценки других компонентов. Данная форма контроля способствует проведению взаимоконтроля и самоконтроля обучающихся.

Во-вторых, объективная проверка формируемых знаний и умений иноязычных компетенций предполагает проведение стандартизированных контрольных работ с целью оценки достигнутого уровня, корректировке недочетов и планирования дальнейшего развития. Письменные контрольные работы нацелены на определение и оценку конкретных компонентов компетенций. Наибольшим дидактическим потенциалом обладают тесты множественного выбора, содержащие верный ответ и вероятные варианты ответов, но не подходящие в определённом контексте. Выбор варианта связан с процессами понимания и анализа контекста, сравнения и выбора адекватного ответа. Клоуз-тесты (cloze test), тесты восстановления пропущенной информации, также направлены на понимание и анализ контекста, и заполнение пропусков путем выбора представленных вариантов, либо самостоятельным заполнением пропусков [Баликаева 2013]. Преимуществом данных видов тестов является наличие контекста, что позволяет проверять и оценивать практически любой компонент иноязычных компетенций. Также в контексте речевой ситуации, при чтении, аудировании или создании собственных текстов (письмо), возможно оценить отдельные компоненты компетенций, актуализируя и направляя обучающихся на выполнение определенных функций и уделяя внимание оцениваемому аспекту общения. Письмо в виде описания изображения (график, диаграмма, изображение процесса, изображение предмета) и написания эссе позволяет провести интегральную оценку формируемых компонентов. Соотношение методов и контролируемых компонентов представлено в таблице 4.1.3.

Таблица 4.1.3 – Задания на проверку сформированности иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности

Компоненты иноязычных компетенций	Методы контроля	Примеры заданий
<b>Лингвистическая компетенция</b>		
<p>Владение профессиональным тезаурусом.</p> <p>Лексическое разнообразие (синонимы, антонимы, перифраз, дефиниция для объяснения понятия).</p>	<p>Тест множественного выбора, клоуз-тест (cloze test), задания на подбор синонимов, антонимов, обобщающих понятий, понятий, не входящих в определенную логическую цепочку.</p>	<p>Выбор или восстановление пропущенной (недостающей) информации по контексту, сравнение, анализ и выбор необходимых понятий / информации, подбор синонимов, антонимов, перефразирование, соотношение понятий и определений.</p>
<p>Отсутствие интерференции.</p>	<p>Перевод не совпадающих конструкций в разных языках.</p>	<p>Подбор языковых средств в родном или иностранном языках.</p>
<b>Грамматическая компетенция</b>		
<p>Грамматическая корректность (орфография, морфология, синтаксис).</p>	<p>Тест множественного выбора, клоуз-тест.</p>	<p>Выбор или восстановление пропущенной (недостающей) информации по контексту.</p>
<b>Прагматическая компетенция</b>		
<p>Достижение коммуникативной функции.</p>	<p>Составление вопросов / ответов, оценка верных / неверных утверждений, составление плана / ментальной карты, написание эссе.</p>	<p>Решение поставленной задачи с целью достижения коммуникативной функции.</p>
<p>Наличие различных коммуникативных типов предложений.</p>	<p>Тест множественного выбора, клоуз-тест.</p>	<p>Определение / употребление различных коммуникативных типов предложений.</p>
<p>Понимание различных жанров.</p>	<p>Тест множественного выбора.</p>	<p>Определение жанра текста по целому тексту, отрывку, оценка достоверности фактов.</p>
<p>Понимание (догадка) высказываний (языковых единиц) в контексте (языковая, контекстуальная).</p>	<p>Тест множественного выбора, клоуз-тест, чтение / аудирование с целью извлечения информации, оценка верных / неверных утверждений, составление плана / ментальной карты</p>	<p>Выбор или восстановление пропущенной (недостающей) информации по контексту, понимание содержания с извлечением определенной информации.</p>

Игнорирование лексических и смысловых трудностей, не влияющих на понимание основного содержания.	Тест множественного выбора, клоуз-тест, чтение / аудирование с целью извлечения основной информации, оценка верных / неверных утверждений, составление плана / ментальной карты.	
<b>Дискурсивная компетенция</b>		
Построение связного сообщения.	Конспектирование, составление ментальной карты, плана сообщения / эссе, написание эссе, описание изображения.	Составление плана / ментальной карты / сообщения по заданной теме, пересказ.
Соответствующий регистр общения.	Тест множественного выбора, клоуз-тест, написание эссе / письма / технической инструкции / документации (отрывка)	Определение / поддержание определенного регистра общения.
Понимание и продуцирование устных и письменных высказываний	Тест множественного выбора, клоуз-тест, конспектирование, написание сообщения, описание изображения, презентация устного сообщения.	Выбор или восстановление информации в соответствии с услышанным сообщением, конспект Корнелла, составление ментальной карты, устное сообщение.
<b>Межкультурная компетенция</b>		
Использование языковых средств, отражающих нормы речевого и неречевого поведения.	Тест множественного выбора, клоуз-тест.	Выбор / определение / использование корректных языковых средств / социокультурных маркеров / реалий.
Наличие языковых средств, соответствующих ситуации и социальным статусом партнеров.	Тест множественного выбора, клоуз-тест, написание эссе / письма, устное монологическое / диалогическое высказывание.	Определение / применение соответствующих языковых средств.
Достижение межличностного взаимодействия посредством установления и поддержания общения.	Тест множественного выбора, клоуз-тест, написание эссе / письма, устное монологическое / диалогическое высказывание.	Выбор / определение / поддержание определенной стратегии.

Применение комплекса методов контроля позволяет проверять и оценивать формирование отдельных компонентов, одну или несколько компетенций, либо совокупность иноязычных компетенций в целом.

Значимым показателем при проведении опытно-экспериментального исследования выступают *индивидуальные характеристики личности*: языковые потребности обучающихся, когнитивные стили учения, что изучалось методами экспертной оценки, наблюдения, беседы, анкетирования. Полученная информация используется в качестве входящих данных алгоритма выбора дополнительного образовательного варианта.

*Разработка учебно-методических материалов* основывалась на анализе федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов для всех уровней высшего образования, позволившем создать квазипрофессиональные задачи в иноязычной деятельности для групповой работы. Квазипрофессиональные задачи, решаемые в контактной аудиторной работе, являются базовыми образовательными вариантами. На основе технологии разработки учебно-методического обеспечения были созданы учебно-методические материалы по английскому языку для студентов инженерного факультета, факультета ветеринарной медицины и зоотехнии. В качестве примера приведем учебно-методические материалы для студентов направления подготовки **36.03.02 Зоотехния**.

### **Дисциплина «Иностранный язык», 1 семестр, аудиторное занятие №11 «Animal Rights»**

#### **Базовый вариант №11**

*Коммуникативная ситуация: при покупке племенных животных, необходимо подтвердить соблюдение прав животных в хозяйстве. Для составления сообщения, необходимо уточнить понятие «права животных», требования гуманного отношения к сельскохозяйственным животным, единство требований в законодательстве Европейского союза и России, описать практическую деятельность в хозяйстве, подтверждающую соблюдение прав животных.*

**Задачи:**



- 1) знать права животных, наличие законодательных актов, требования к соблюдению прав сельскохозяйственных животных, меры практической реализации;
- 2) владеть лексическими и грамматическими единицами для описания прав животных, долженствовании их соблюдения, рекомендации соблюдения, практической реализации; ведения деловой переписки, составления письма-подтверждения;
- 3) развивать гуманное отношение к живым существам на основе понимания исторического развития «прав животных».

Обязательные слова: cruelty, legislation, protection, treatment, violence, welfare, to avoid, to enforce, to slaughter, to suffer.

Грамматика: модальные глаголы, выражающие долженствование, запрет, совет, рекомендацию; страдательный залог.

Виды речевой деятельности: ознакомительное чтение, письмо, говорение

Your farm purchases breeding cattle from one European country. One of the points of the agreement is to ensure the animals welfare on your farm. Study Code of Recommendations for the Welfare of Livestock: Cattle (The UK) ([https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/69368/pb7949-cattle-code-030407.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/69368/pb7949-cattle-code-030407.pdf)). Try to answer some questions:

- 1) What are animal rights?
- 2) What are the basic requirements of humane treatment to farm animals?
- 3) In taking account of “Five freedoms”, what should be demonstrated by people who care for livestock?

Sum up, explain to your partners: how do you understand the animal rights and animal welfare practices on your farm making sure that you care for livestock properly. Work in a group.

Примерный образовательный результат (монологическое высказывание):

First of all, animal rights should be afforded the same consideration as the interests of human beings. Animals are entitled to the possession of their own existence and have basic interests—such as the need to avoid suffering.

We’re responsible for any animals we keep on our farm and follow the highest standards of husbandry.

The welfare of cattle is considered within the framework ‘Five Freedoms’. There are freedom from hunger and thirst by ready access to freshwater and a diet to maintain full health; freedom from discomfort by providing an appropriate environment

including shelter and a resting area; freedom from pain, injury or disease by prevention or rapid diagnosis and treatment; freedom to express normal behavior by providing sufficient space, proper facilities and company of the animals' own kind; freedom from fear and distress by ensuring conditions and treatment which avoid mental suffering.

We confirm that any animal on the farm has a proper diet and fresh water, has a place suitable to live, is kept with or away from other animals, depending on its needs, is allowed to express itself and behave normally, is protected from, and treated for, illness and injury.

**Дополнительный вариант 1.** Письменное оформление письма-подтверждения производителям племенных животных о соблюдении прав животных в хозяйстве – оформление делового письма (соблюдение правил оформления), наличие фраз, соответствующих письму-подтверждению, раскрытие темы (понимание понятия «права животных», ссылки на законодательные акты, описание практики). Примерный объем 150-200 слов.

**Дополнительный вариант 2.** История возникновения и развития прав животных. Лидирующие страны в обеспечении прав сельскохозяйственных животных. Письменное оформление хронологической последовательности в виде таблицы, анализ данных, формулировка выводов.

**Дополнительный вариант 3.** Изучение законодательных актов Европейского союза (любая страна ЕС), России. Сравнение. Основные тенденции в соблюдении прав сельскохозяйственных животных. Письменное оформление – указание изученных актов (оформление), основные требования, анализ данных, выводы (сходства, единые требования).

**Дополнительный вариант 4.** Изучение законодательных актов, практического опыта. Составление рекомендаций для сотрудников хозяйства по соблюдению прав животных (письменно). Оформление инструкций в разных видах деятельности (кормление, здоровье, перевозка, помещение, оборудование, доение, выгул).

Таблица 4.1.4 – Алгоритм выбора дополнительного образовательного варианта

Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3	Вариант 4
1. Установление практической задачи – предложенные дополнительные варианты соответствуют практической задаче, решаемой в рамках освоения базового варианта, то			
+	+	+	+
2. Оценка входящих данных обучающихся			
если уровень владения иностранным языком в пределах уровня А2 Европейской шкалы владения иностранным языком, то			
+	+		
		если уровень владения иностранным языком в пределах уровней В1 – В2, то	
		+	+
когнитивный стиль учения:			
если аудиальный, то			
	+	+	+
если визуальный, то			
+	+	+	+
если кинестетический, то			
+	+	+	+
3. Оценка способов освоения варианта			
если используются квазипрофессиональные способы решения задачи, то			
+			+
4. Оценка планируемого результата			
представление результата, понимание способов достижения, наличие материальных ресурсов			
+			+
5. Оценка стимулов иноязычной деятельности			
+	+	+	+
<b>Оптимальный вариант</b>			<b>Оптимальный вариант</b>

Базовые образовательные варианты в виде квазипрофессиональных задач представлены в приложении, см. Приложение 5. Таблица – Базовые образовательные варианты (аудиторная работа).

Данный пример демонстрирует профессионально ориентированный характер коммуникативных ситуаций, активизацию когнитивных процессов, запланированный результат речепорождения. Кроме того, при решении подобных

задач имеется возможность оценки и корректировки компонентного состава иноязычной компетенции по выделенным критериям.

Дополнительные образовательные варианты, разработанные для самостоятельной работы, представлены в приложении, см. *Приложение 6 Таблица – Дополнительные образовательные варианты (самостоятельная работа)*, ориентированы на разные виды деятельности при подготовке к решению задач в аудиторной работе или повторению, обобщению изученного ранее материала. Временные затраты на освоение каждого варианта рассчитаны исходя из времени, отводимого на самостоятельную работу в соответствии с учебным планом и составляют в среднем 3 часа. Данные дополнительные образовательные варианты имеют единое ядро (лексические и грамматические единицы), но предполагают работу на разных уровнях: слова, небольшого высказывания, целостного распространенного высказывания. Средствами решения выступают Интернет-ресурсы, печатные материалы (словари, учебные пособия). Проработка данных вариантов призвана обеспечить овладение обучающимися активным и пассивным словарным запасом, необходимым для участия в решении квазипрофессиональной задачи.

Опытно-экспериментальное исследование осуществлялось в Пермском ГАТУ:

– на факультете ветеринарной медицины и зоотехнии по направлениям подготовки:

36.03.01 Ветеринарно-санитарная экспертиза,

36.03.02 Зоотехния,

специальности 36.05.01 Ветеринария;

36.04.01 Ветеринарно-санитарная экспертиза,

36.04.02 Зоотехния;

36.06.01 Ветеринария и зоотехния;

– инженерном факультете по направлениям подготовки:

20.03.01 Техносферная безопасность направленность,

- 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов,  
35.03.06 Агроинженерия;  
23.04.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов,  
35.04.06 Агроинженерия;  
35.06.04 Технологии, средства механизации и энергетическое оборудование в сельском, лесном и рыбном хозяйстве,  
– на факультете землеустройства, кадастра и строительных технологий:  
21.03.02 Землеустройство и кадастры,  
21.04.02. Землеустройство и кадастры,  
08.04.01 Строительство.

Количество участников составило 664 человека на первом уровне высшего образования (бакалавриат, специалитет), на втором (магистратура) 227 человек, на третьем (аспирантура) 8 человек.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования являлось опробование организационно-дидактических условий, определение зависимостей между отдельными факторами педагогического воздействия (организация контактной аудиторной работы на основе регулярного решения квазипрофессиональных задач в групповой работе, самостоятельная работа по дополнительным образовательным вариантам) и его результатами (повышение уровня иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности).

Контроль сформированности компетенций осуществлялся в начале и конце этапа его формирования, а также на рубежных сроках освоения программ бакалавриата, магистратуры и сдачи кандидатского экзамена в аспирантуре. Обработка данных осуществлялась путем вычисления среднего показателя сформированности как отдельных компетенций, так и общего показателя их совокупности. Входящий срез сформированности компетенций осуществлялся в начале обучения в бакалавриате, первый промежуточный срез в конце освоения дисциплин, связанных с овладением иностранным языком (конец 3 семестра), второй промежуточный срез по итогам организованной самостоятельной работы,

в конце обучения в бакалавриате, третий промежуточный срез в конце подготовки в магистратуре, итоговый срез проводился в аспирантуре, в конце освоения дисциплины «Иностранный язык». Схема диагностических срезов и количество участников представлено в таблице 4.1.5.

Таблица 4.1.5 – Схема проведения диагностических срезов иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на уровнях высшего образования

<b>Диагностический срез</b>	<b>Сроки проведения</b>	<b>Количество участников</b>
Входящий срез	1 семестр бакалавриат (2010г.)	70
Первый промежуточный	3 семестр бакалавриат (2012г.)	69
Второй промежуточный	8 семестр бакалавриат (2014г.)	64
Третий промежуточный	4 семестр магистратура (2016г.)	21
Итоговый срез	2 семестр аспирантура (2017г.)	3

В зависимости от решаемых задач при формировании отдельных компетенций, прирост показателей составляет  $\geq 13\%$ . Графическое изображение развития иноязычных компетенций позволяет наглядно продемонстрировать поэтапное развитие всех компонентов и значительное увеличение их показателей (рисунок 4.1.1).

Данные результаты связаны и со спецификой подготовки в магистратуре, и пониманием обучающимися значимости иностранного языка для профессиональной деятельности, но также и выбором оптимальных образовательных вариантов. Развитие всех компонентов определяет развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в целом.

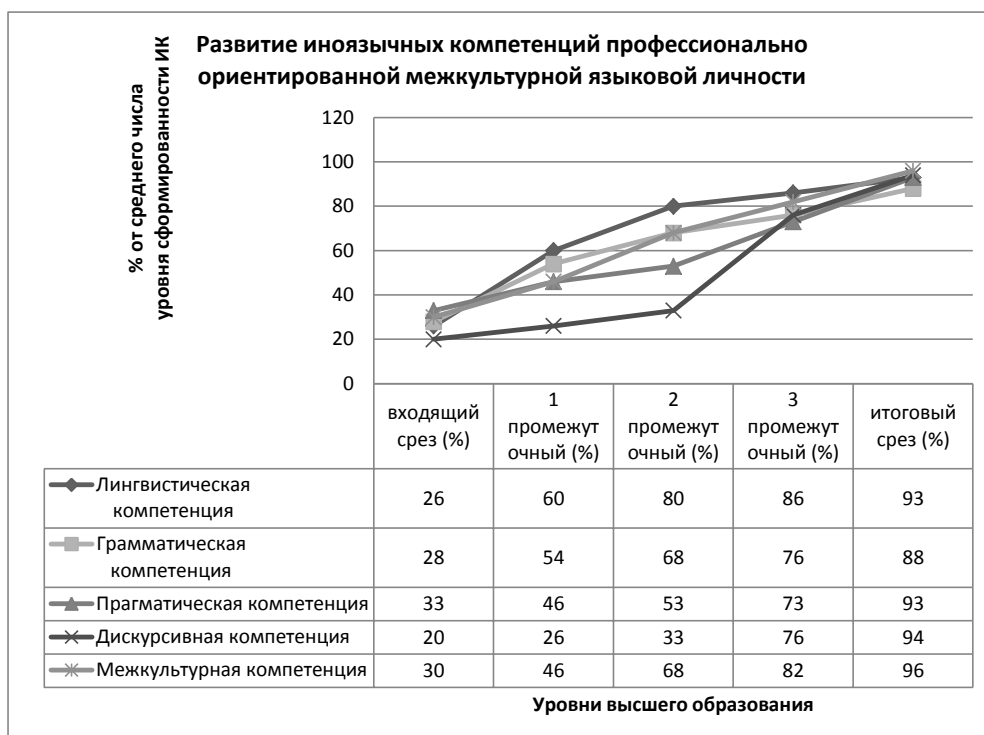


Рисунок 4.1.1 – Графическая интерпретация развития иноязычных компетенций на уровнях высшего образования

На рисунке 4.1.2 отображен тренд развития иноязычных компетенции на временных отрезках уровней образования. Отметим, что сравнение результатов обучения в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре показывает большую эффективность вариативного образования на уровне магистратуры. Динамика формирования иноязычных компетенций обучающихся в магистратуре на меньшем временном отрезке (18,2%) значительна, сопоставима с приростом уровней компетенций в бакалавриате (33%), где подготовка реализуется дольше.

Динамика развития положительная, стремится к увеличению показателей, случайных вариантов, то есть эмпирических значений, значительно отличающихся от данных, не зафиксировано, все значения достаточно близки и объяснимы целенаправленными факторами воздействия.

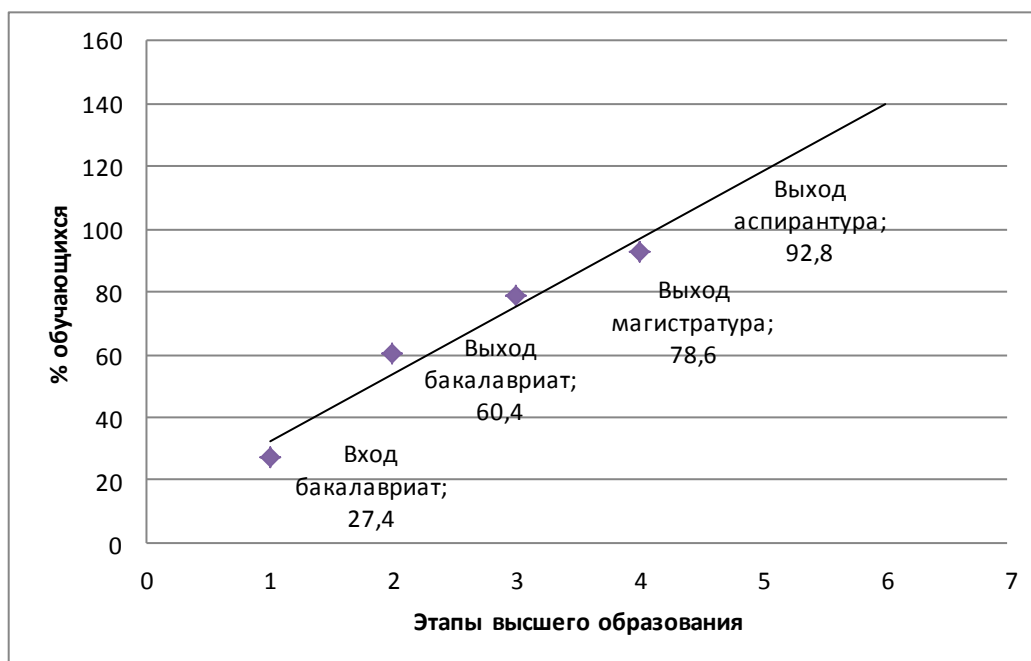


Рисунок 4.1.2 – Тренд развития совокупности иноязычных компетенций на уровнях высшего образования

На инженерном факультете, факультетах землеустройства, кадастра и строительных технологий и ветеринарной медицины и зоотехнии методика была применена в периоды освоения дисциплин, связанных с овладением иностранным языком, не поддерживалась факультативной работой, реализовывалась на всех уровнях, независимо от того, что на предыдущих уровнях обучающиеся не обучались по данной методике.

Целью проведения данной опытно-экспериментальной работы являлось подтверждение гипотезы о том, что освоение базовых и дополнительных образовательных вариантов на определенных этапах обеспечивает формирование иноязычных компетенций на необходимом уровне. Сбор данных осуществлялся периодически во время курса и в конце процесса обучения.

Анализ полученных результатов показывает, что все компоненты компетенции (лингвистическая, грамматическая, прагматическая, дискурсивная, межкультурная) подвергаются развитию на достаточном уровне, у обучающихся с вариантами повышенной сложности показатели стремятся к максимальному уровню, в то время как у студентов, освоивших варианты, не выходящие за рамки



программы, показатели ниже. Результаты сравнения подтверждают гипотезу о том, что оптимально подобранные дополнительные образовательные варианты способствуют развитию всех компетенций и реализуют индивидуальные образовательные траектории. Подтверждается существование зависимости от уровня сложности образовательного варианта и достигаемого результата, что определяет значимость выбора дополнительного образовательного варианта для каждого обучающегося на разных этапах подготовки; говорит о влиянии освоения дополнительных образовательных вариантов в самостоятельной работы обучающихся на достижение высокого уровня иноязычных компетенций.

*Выводы по констатирующему этапу опытно-экспериментальной работы:*

- 1) формирование иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности является оптимальным, что доказано значительным повышением уровня на всех этапах высшего образования, отраженного в развитии всех компонентов компетенций на достаточном уровне для осуществления иноязычной коммуникации в сфере будущей профессиональной деятельности;
- 2) дополнительные образовательные варианты создают условия для реализации потребностей обучающихся на основе анализа потребностей в заданной ситуации общения;
- 3) уровень сложности дополнительного образовательного варианта обуславливает уровень развития иноязычных компетенций;
- 4) освоение дополнительных образовательных вариантов в самостоятельной работе выступает фактором развития иноязычных компетенций как качества профессионально ориентированной межкультурной языковой личности;
- 5) реализация вариативной иноязычной подготовки способствует развитию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в виде повышения уровня иноязычных компетенций, что подтверждается приростом количественных и качественных показателей иноязычных компетенций.

***Формирующий этап опытно-экспериментального исследования***

заключался в применении дидактической системы в условиях высшей школы и ее верификации путем установления зависимости между применением системы и повышением уровня иноязычных компетенций, сравнения результатов обучения в экспериментальных и контрольных группах, проверки и интерпретации полученных результатов, соотнесение с гипотезой исследования. Данный этап осуществлялся на базе Пермского ГАТУ с 2016 по 2018 гг.

*Схема проведения формирующего эксперимента:*

- 1) определение опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровнях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры;
- 2) проведение диагностических срезов с целью установления «входящего уровня» обучающихся в контрольных и экспериментальных группах;
- 3) применение дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке в экспериментальных группах путем внедрения базовых и дополнительных образовательных вариантов иноязычной подготовки;
- 4) проведение промежуточных срезов в контрольных и экспериментальных группах;
- 5) продолжение применения дидактической системы в экспериментальных группах;
- 6) проведение итоговых срезов в контрольных и экспериментальных группах.

Выбор групп заключался в определении контрольных и экспериментальных групп на основе равных параметров, таких как:

- единая область профессиональной подготовки – направления подготовки факультета ветеринарной медицины и зоотехнии, на уровне бакалавриата – направление подготовки 36.03.02 Зоотехния, на уровне магистратуры – направление подготовки 36.04.02 Зоотехния; на уровне аспирантуры – 36.06.01 Ветеринария и зоотехния,
- год и форма обучения – все группы очной формы 1-2 курса подготовки;
- примерно равная наполняемость групп, представлено в таблице 4.1.6

– Выбранные группы обучающихся на каждом уровне подготовки сравнимы по вышеприведенным данным.

В экспериментальных и контрольных группах на уровне бакалавриата экспериментальное обучение было реализовано в рамках освоения дисциплин «Иностранный язык» (180 ч. / 5 з. ед., 72 ч. – контактная аудиторная работа, 108 ч. – самостоятельная работа) в первом и втором семестрах, «Профильный иностранный язык» (108 ч. / 3 з. ед., 42 ч. – контактная аудиторная работа, 66 ч. – самостоятельная работа) в третьем семестре, на уровне магистратуры в первом семестре в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» (108 ч. / 3 з. ед., 26 ч. – контактная аудиторная работа, 82 ч. – самостоятельная работа), на уровне аспирантуры при освоении дисциплины «Иностранный язык» (144 ч. / 4 з. ед., 44 ч. – контактная аудиторная работа, 100 ч. – самостоятельная работа) в первом и втором семестрах.

Таблица 4.1.6 – Наполняемость экспериментальных и контрольных групп

<b>Группа участников</b>	<b>Бакалавриат</b>	<b>Магистратура</b>	<b>Аспирантура</b>
Экспериментальная группа	54 человек	22 человек	9 человек
Контрольная группа	51 человек	20 человек	8 человек

Весь процесс освоения дисциплин был построен в соответствии с разработанной методикой, ключевыми характеристиками которой являлось формирование базовых образовательных вариантов в виде квазипрофессиональных ситуаций в групповой работе и дополнительных образовательных вариантов в самостоятельной работе обучающихся. В контрольных группах аудиторная и самостоятельная работа не предполагала организации базовых и дополнительных образовательных вариантов. Уровень сформированности иноязычных компетенций определялся путем оценивания компонентов компетенций и установления среднего значения для совокупности

компетенций, полученный результат оценивался по шкале с низким, средним и высоким уровнями (таблица 4.1.2).

*Диагностический срез* проводился в начале обучения на каждом уровне образования. Входящим уровнем являлся исходящий предыдущего, таким образом за образец на уровне бакалавриата был принят уровень А2 Европейской шкалы владения иностранным языком, на уровне магистратуры — способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия (общекультурная компетенция), на уровне аспирантуры — готовность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности (общепрофессиональная компетенция). Тесты содержали достаточное количество разноуровневых вопросов, что позволило установить уровень иноязычной подготовки обучающихся. Валидность тестов оценивалась по корреляции с результатами контроля говорения на первых занятиях, коэффициенты корреляции распределились в пределах 0,5 – 0,7, что подтверждает валидность применяемых методов.

Таблица 4.1.7 – Результаты диагностического среза

Уровень высшего образования / группа (количество человек)	Уровни сформированности иноязычных компетенций		
	Низкий	Средний	Высокий
<b>Бакалавриат</b>			
Контрольная группа	35	11	5
Экспериментальная группа	37	13	4
<b>Магистратура</b>			
Контрольная группа	3	12	5
Экспериментальная группа	2	13	7
<b>Аспирантура</b>			
Контрольная группа	2	5	1
Экспериментальная группа	2	6	1

Эмпирические результаты (таблица 4.1.7) представим в относительных единицах. Сравнение результатов не показывает различий в сформированности

иноязычной коммуникативной компетенции в контрольных и экспериментальных группах на уровнях бакалавриата (рис. 4.1.3), магистратуры (рис. 4.1.4), аспирантуры (рис. 4.1.5).

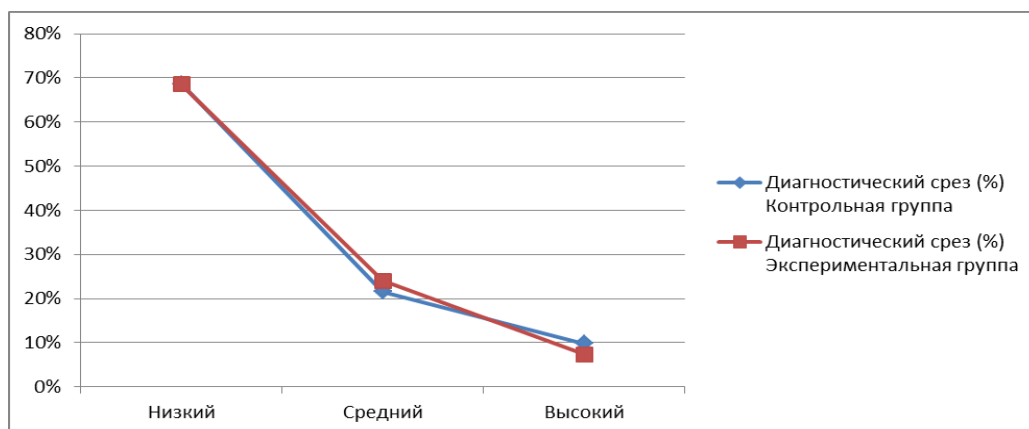


Рисунок 4.1.3. – Показатели диагностического среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне бакалавриата

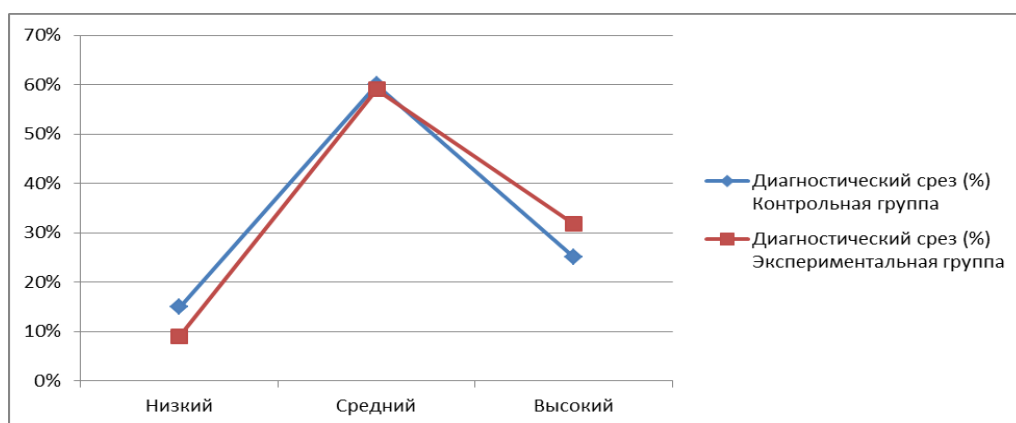


Рисунок 4.1.4 – Показатели диагностического среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне магистратуры

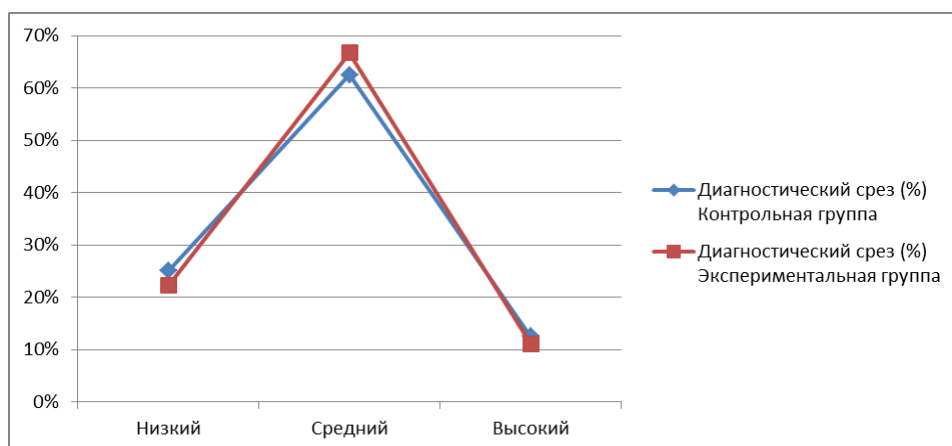


Рисунок 4.1.5 – Показатели диагностического среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне аспирантуры

*Промежуточный срез* проводился по отдельным компонентам компетенций при решении обучающимися квазипрофессиональной задачи, связанной с практическим и профессионально ориентированным применением иностранного языка по балльной шкале с последующим усреднением. На уровне бакалавриата срез проводился в конце 2 семестра, на уровне магистратуры и аспирантуры в середине освоения дисциплин. Обучающиеся решали 3 однотипные квазипрофессиональные задачи. С целью оценки всех компетенций форма контроля было выбрано говорение. Критерии оценки и условия выполнения задания (время, объем) были предъявлены заранее. Примеры квазипрофессиональных задач:

#### *Бакалавриат*

Read the following statement «Animal rights should be afforded the same consideration as the interests of human beings», formulate your opinion, you may use the answers to the questions: What are animal rights? What country is one of the leading countries in the field of animal rights? What organizations are concerned with animal rights? What laws protecting animals are there in Russia and other countries?

#### *Магистратура*

The figure below shows a schematic workflow of the animal embryo-stem cell breeding system (рис.4.1.6). Summarise the information by selecting and reporting the main features. *from: <https://jasbsci.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40104-018-0304-7>*

#### *Аспирантура*

Even if progress can be made in streamlining the processes of national regulatory authorities, the animal health sector still faces the obstacle of different sets of regulation in different countries. This is one of the biggest barriers to a more efficient contribution of the animal health sector to health outcomes. Do you agree or disagree? Give reasons for your answer and include any relevant examples from your own knowledge or experience.

Оценка высказываний осуществлялась по полноте показателей иноязычных компетенций, затем полученные данные суммировались и соотносились с уровнем сформированности совокупности компетенций.

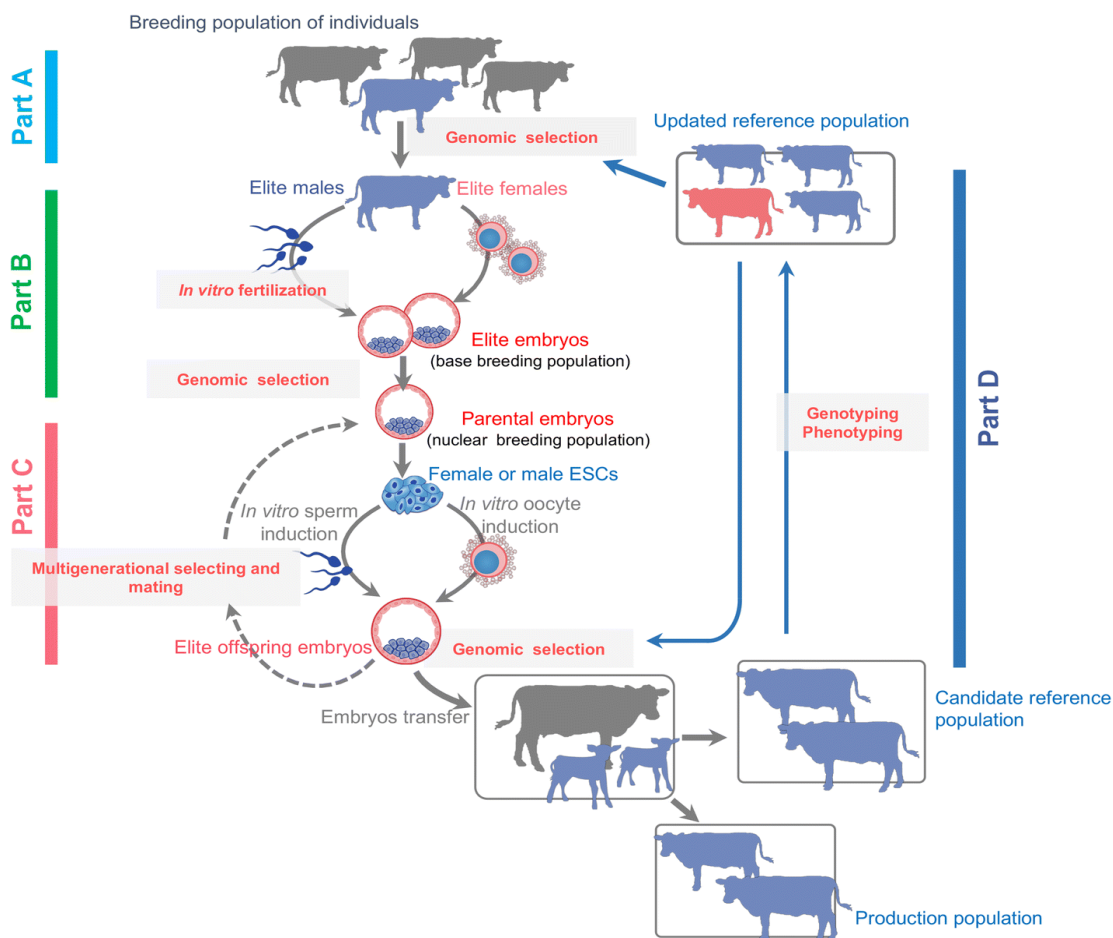


Рисунок 4.1.6 – Иллюстрация для задания в магистратуре при осуществлении промежуточного среза сформированности иноязычных компетенций

Результаты промежуточного среза представлены в таблице 4.1.8. Функции данного среза заключались в оценке достигнутого результата, корректировке и дальнейшем планировании образовательного процесса.

Таблица 4.1.8 – Результаты промежуточного среза

Уровень высшего образования / группа (число человек)	Уровни сформированности иноязычных компетенций		
	Низкий	Средний	Высокий
<b>Бакалавриат</b>			
Контрольная группа	31	12	8
Экспериментальная группа	25	15	14
<b>Магистратура</b>			
Контрольная группа	3	11	6
Экспериментальная группа	1	9	12
<b>Аспирантура</b>			
Контрольная группа	1	6	1
Экспериментальная группа	1	4	4

Графическое изображение динамики развития совокупности иноязычных компетенций на уровне бакалавриата (рис.4.1.7), магистратуры (рис. 4.1.8) и аспирантуры (рис. 4.1.9) демонстрирует положительное развитие на всех ступенях высшего образования.

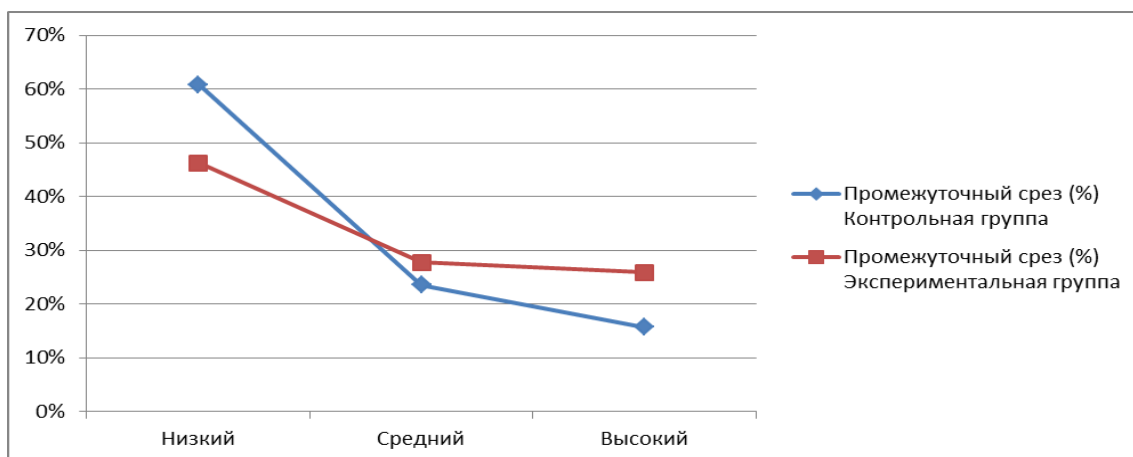


Рисунок 4.1.7 – Показатели промежуточного среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне бакалавриата

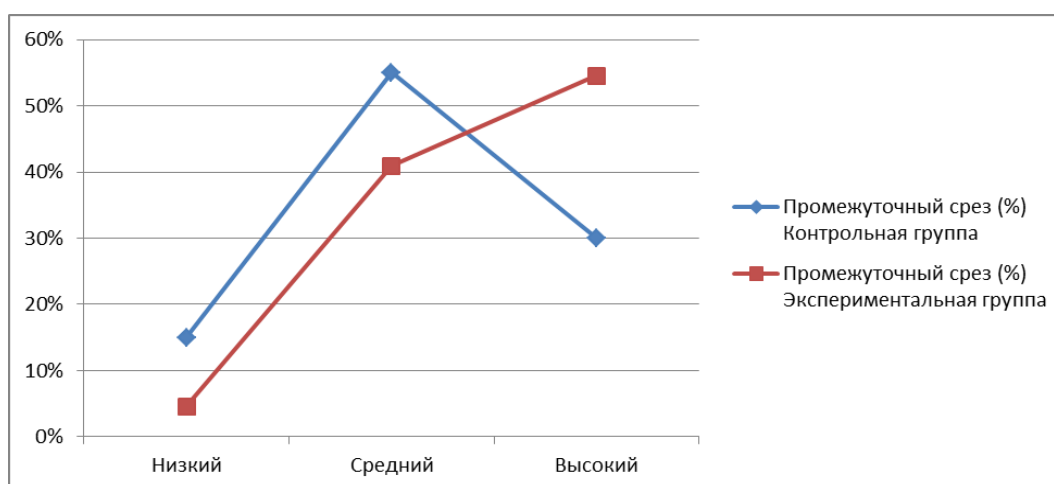


Рисунок 4.1.8 – Показатели промежуточного среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне магистратуры



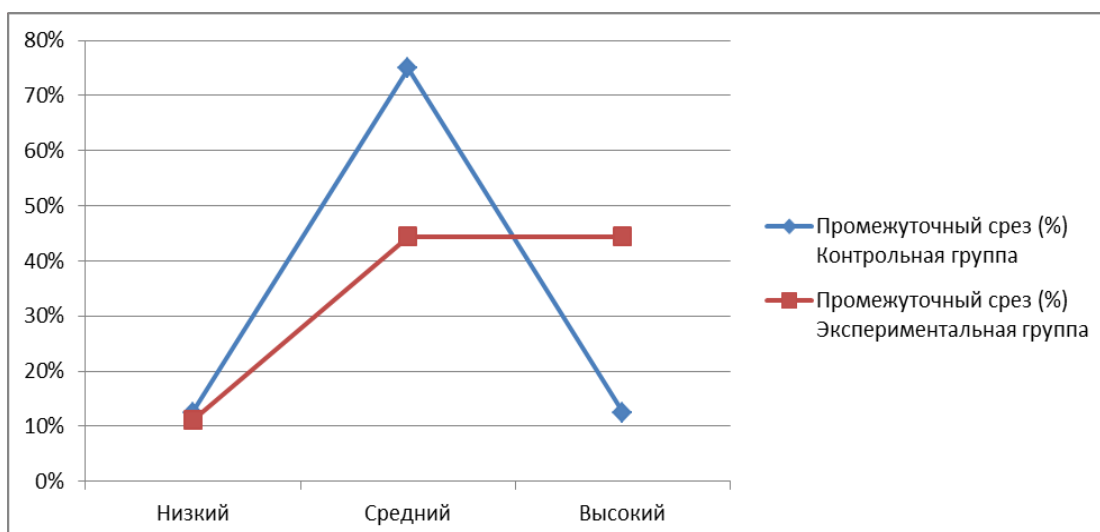


Рисунок 4.1.9 – Показатели промежуточного среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне аспирантуры

*Итоговый срез* проводился в конце освоения дисциплин, связанных с изучением иностранного языка, включал решение квазипрофессиональных задач в устной и письменной формах. Примеры письменных задач:

#### *Бакалавриат*

Among the world's agricultural industries, meat chicken breeding is one of the most advanced and it is presently considered the model for other animal industries. Write 5-7 theses that support this fact.

#### *Магистратура*

Your farm specializes in cattle breeding. You have read an advertisement in the "Cattle Magazine" of 25<sup>th</sup> February and are interested in buying a sire. Write an inquiry (give a reason for writing, write a short description of your farm, describe your interest and request a price-list or leaflets).

#### *Аспирантура*

Write a short presentation of basic material of your research (theme of research, relevance of research, object and subject of research, research questions, hypothesis of research, methods of investigation).

Подсчет баллов осуществлялся аналогичным способом, как и на промежуточном срезе. Результаты итогового среза отражены в таблице 4.1.9.

Функцией среза являлось установление «исходящего уровня» иноязычных компетенций обучающихся на определенном уровне высшего образования.

Таблица 4.1.9 – Результаты итогового среза

Уровень высшего образования / группа (число человек)	Уровни сформированности иноязычных компетенций		
	Низкий	Средний	Высокий
<b>Бакалавриат</b>			
Контрольная группа	22	17	12
Экспериментальная группа	9	21	24
<b>Магистратура</b>			
Контрольная группа	2	11	7
Экспериментальная группа	1	3	18
<b>Аспирантура</b>			
Контрольная группа	0	7	1
Экспериментальная группа	0	2	7

Уровни сформированности компетенции представлены на рисунках: уровень бакалавриата на рисунке 4.1.10, магистратуры – на рисунке 4.1.11 и аспирантуры – на рисунке 4.1.12.

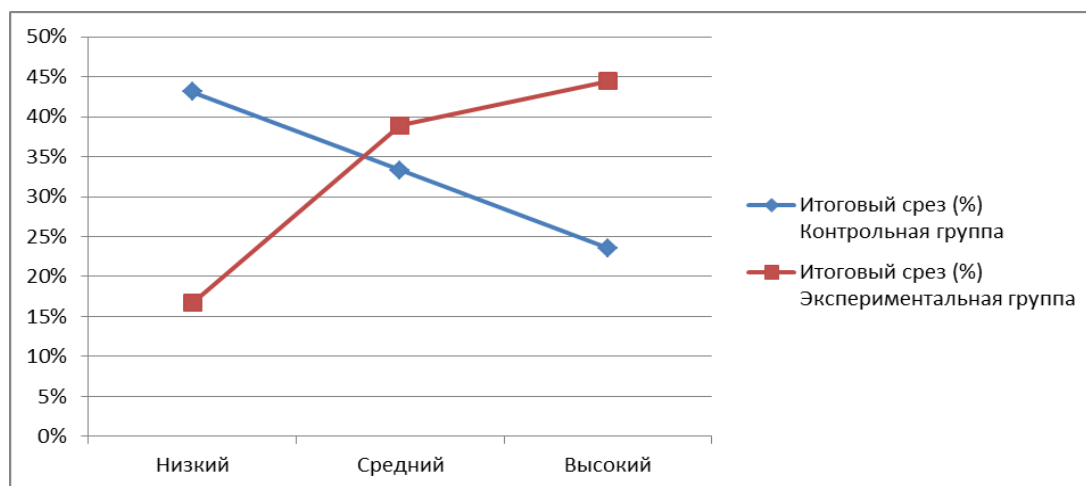


Рисунок 4.1.10 – Показатели итогового среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне бакалавриата

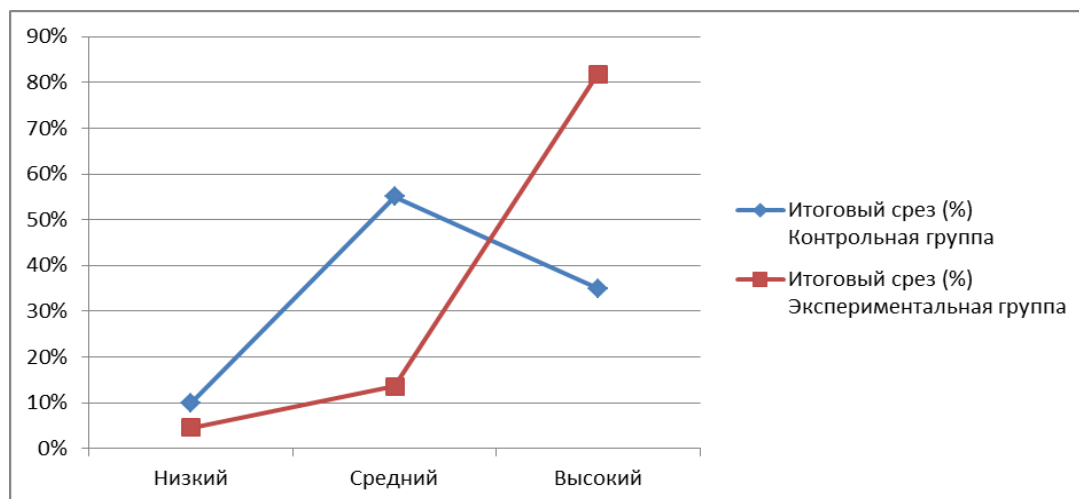


Рисунок 4.1.11 – Показатели итогового среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне магистратуры

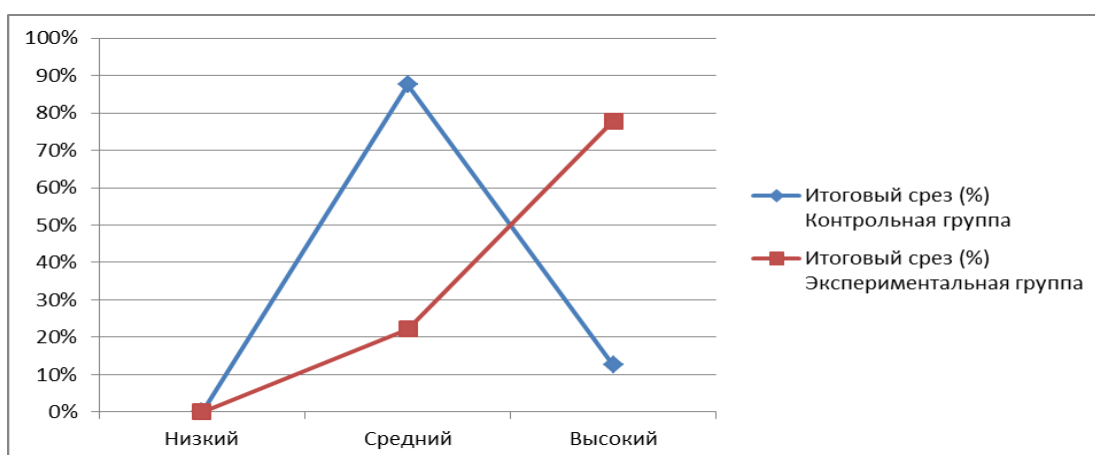


Рисунок 4.1.12 – Показатели итогового среза опытно-экспериментальной и контрольной групп на уровне аспирантуры

**Контрольно-аналитический этап** включал обработку полученных данных и оценку статистической значимости различий результатов, формулирование выводов по опытно-экспериментальной работе и их соотнесение с гипотезой исследования.

Установление результатов диагностического, промежуточного и итогового срезов позволило создать целостную картину динамики формирования иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся в экспериментальных и контрольных группах (табл. 4.1.10)

Таблица 4.1.10 – Распределение обучающихся (%) контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) групп на уровнях высшего образования по уровням сформированности совокупности иноязычных компетенций

Уровни \ Срезы	Диагностический		Промежуточный		Итоговый	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
<b>Бакалавриат</b>						
Низкий	69	69	61	46	43	17
Средний	21	24	23	28	33	39
Высокий	10	7	16	26	24	44
<b>Магистратура</b>						
Низкий	15	9	15	5	10	5
Средний	60	59	55	40	55	13
Высокий	25	32	30	55	35	82
<b>Аспирантура</b>						
Низкий	25	22	13	11	0	0
Средний	62	67	74	45	87	22
Высокий	13	11	13	44	13	78

Отметим, что входящий уровень примерно одинаков в контрольных и экспериментальных группах, уже на промежуточном срезе наблюдается расхождение, на итоговом срезе расхождение между результатами в группах достигает значительных показателей. Графическое изображение позволяет отметить положительную динамику развития иноязычных компетенций в контрольных группах бакалавриата (рис. 4.1.13), магистратуры (рис. 4.1.14), аспирантуры (рис. 4.1.15)

Сравнение результатов диагностического и итогового срезов в контрольных группах показывает изменение уровня совокупности компетенций, произошедшее в образовательном процессе.

На уровне бакалавриата количество обучающихся с низким уровнем снизилось с 69 % до 43 %, количество студентов со средним уровнем увеличилось с 22 % до 33 %, количество студентов с высоким уровнем увеличилось с 10% до 24%.

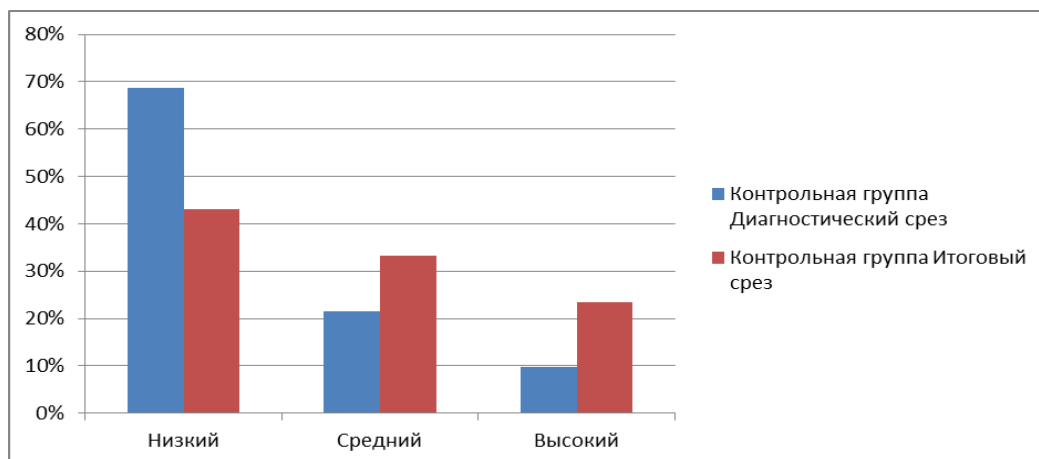


Рисунок 4.1.13 – Динамика формирования иноязычных компетенций в контрольных группах на уровне бакалавриата

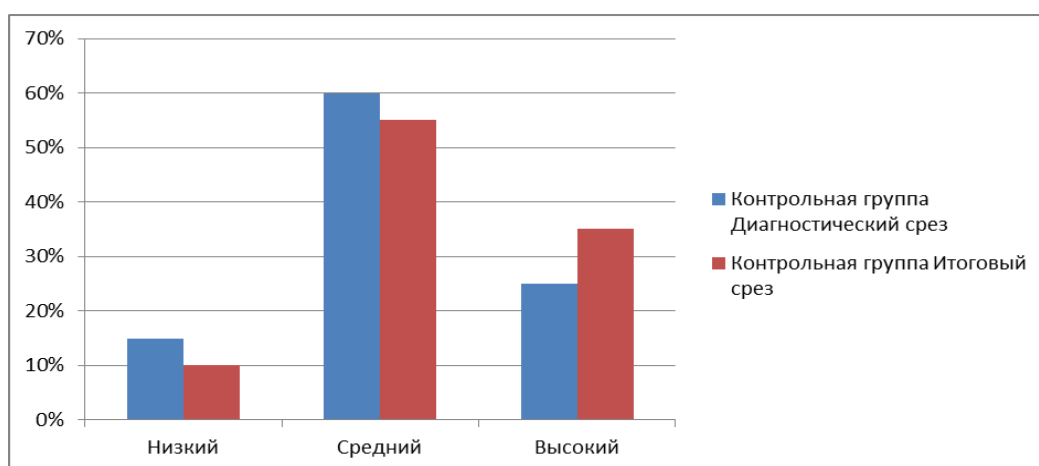


Рисунок 4.1.14 – Динамика формирования иноязычных компетенций в контрольных группах на уровне магистратуры

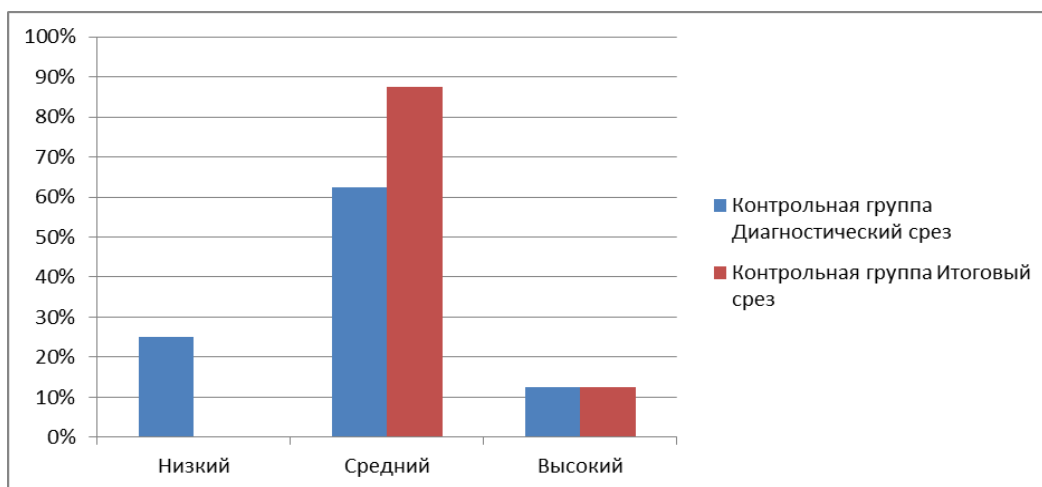


Рисунок 4.1.15 – Динамика формирования иноязычных компетенций в контрольных группах на уровне аспирантуры

На уровне магистратуры количество обучающихся с низким уровнем снизилось с 15% до 10%, количество обучающихся со средним уровнем снизилось с 60% до 55%, с высоким уровнем сформированности компетенций увеличилось с 25% до 35%.

На уровне аспирантуры процент обучающихся с низким уровнем снизился с 25% до 0%, со средним уровнем повысился с 63 до 88%, с высоким уровнем остался на прежних показателях 13%.

Анализ ключевых компонентов иноязычной речевой деятельности на уровне бакалавриата в контрольной группе показывает наличие динамики развития компетенций – наблюдается качественный прирост способностей обучающихся:

- обучающиеся применяли необходимый набор лексических единиц 100%;
- разнообразие лексики было отмечено у 48% обучающихся,
- с построением связного сообщения справились 72% студентов;
- избежать интерференции удалось 58% студентов;
- средства поддержания общения использовали 36% студентов;
- языковую догадку использовали 40% обучающихся;
- стратегии общения применяли 54%;
- профессиональным словарем овладели 53%;
- готовность к взаимодействию было продемонстрировано 67% студентов.

Данные показатели свидетельствуют о наличии положительной динамики в контрольных группах, но также показывают и лакуны, которые не удалось восполнить.

При анализе данных экспериментальных групп также определяется положительная динамика формирования компетенций на уровне бакалавриата (рис. 4.1.16), магистратуры (рис. 4.1.17) и аспирантуры (рис. 4.1.18).

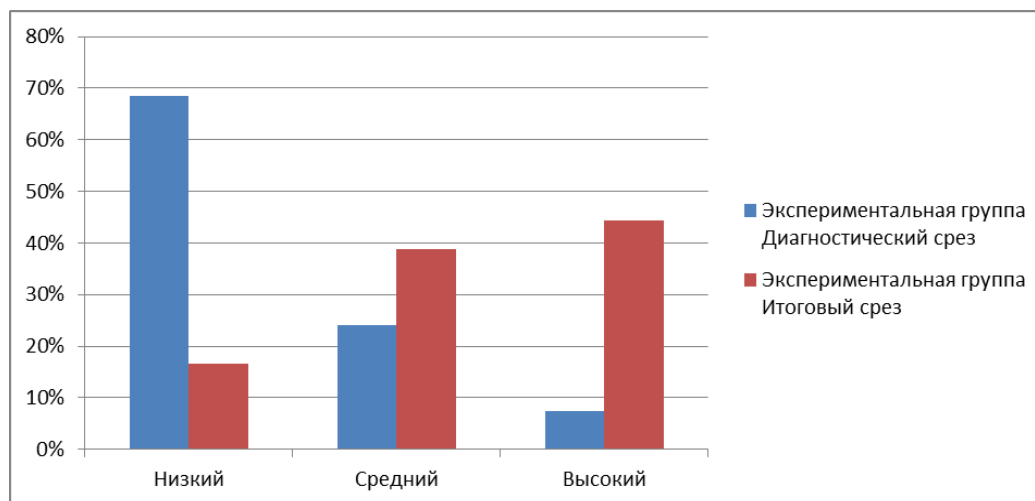


Рисунок 4.1.16 – Динамика формирования иноязычных компетенций в экспериментальных группах на уровне бакалавриата

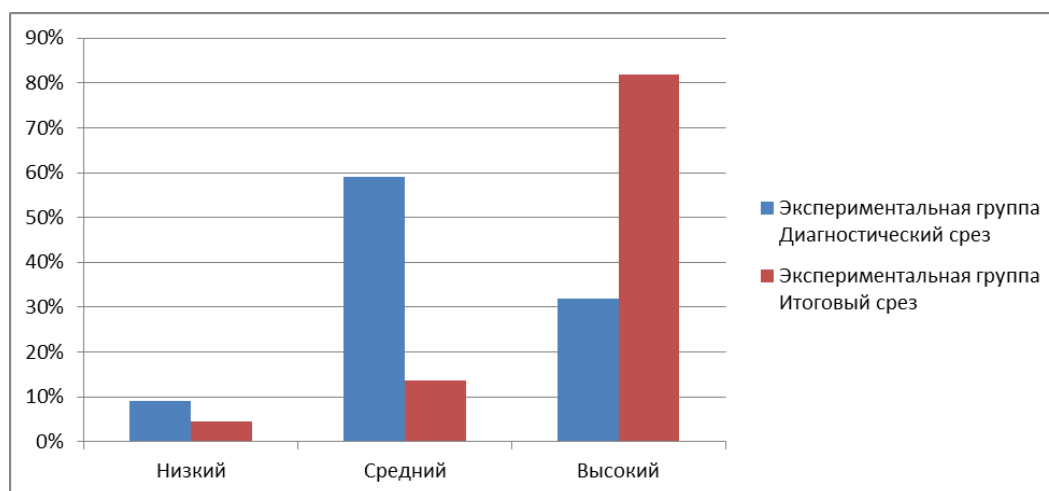


Рисунок 4.1.17 – Динамика формирования иноязычных компетенций в экспериментальных группах на уровне магистратуры

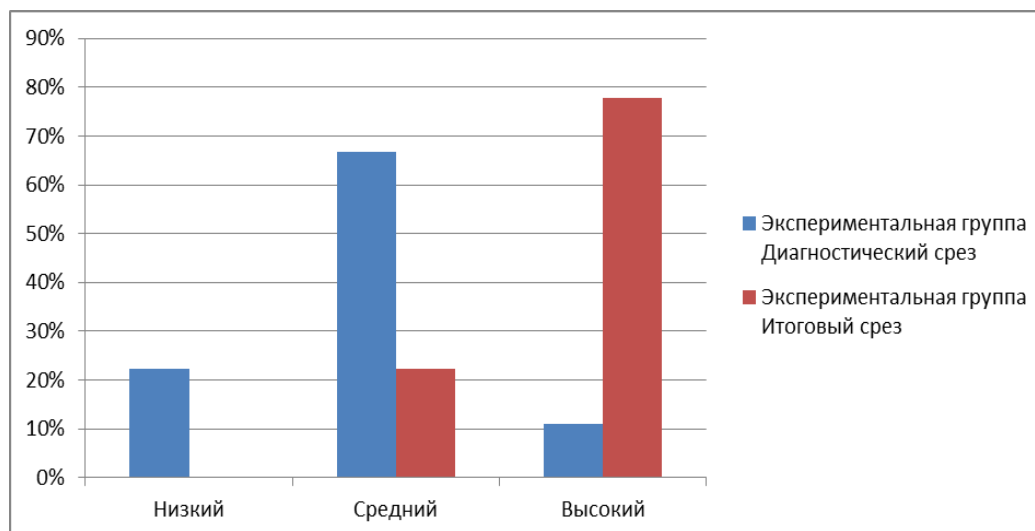


Рисунок 4.1.18 – Динамика формирования иноязычных компетенций в экспериментальных группах на уровне аспирантуры

На уровне бакалавриата количество обучающихся с низким уровнем снизилось с 69% до 17%, со средним уровнем повысилось с 24% до 39%, с высоким уровнем увеличилось с 7% до 44%.

На уровне магистратуры отмечается значительное повышение уровня компетенций: количество обучающихся с низким уровнем сократилось с 9% до 5%, со средним уровнем изменилось с 59% до 14%, с высоким уровнем с 32% до 82%.

На уровне аспирантуры данные изменились следующим образом: количество аспирантов с низким уровнем снизилось с 22% до 0%, со средним уровнем снизилось с 67% до 22%, а с высоким с 11% до 78%.

В ходе анализа уровня сформированности отдельных компонентов компетенции обучающихся опытно-экспериментальной группы в бакалавриате было зафиксировано:

- лексическое разнообразие продемонстрировали 80% обучающихся;
- не допускают интерференционные ошибки 74% обучающихся;
- продуцируют связный текст для достижения коммуникативной задачи 89% студентов;
- профессиональным словарем овладели 87% обучающихся;
- проявляют языковую контекстуальную догадку 91%;
- выбирают определенные стратегии 86%;
- готовность к взаимодействию демонстрируют 80% студентов.

Различие между полученными данными на диагностическом и итоговом срезах значительно, что свидетельствует о положительной динамике в формировании иноязычных компетенций обучающихся и эффективности методики формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке в уровневой системе высшего образования.

Мониторинг эффективности предлагаемой методики проводился на основе сопоставления динамики уровней сформированности иноязычных компетенций



обучающихся опытно-экспериментальной и контрольной групп. Количество эмпирических данных и тип этих данных позволяет использовать для статистической критериальной оценки критерий  $\chi^2$  Пирсона. Оценка статистической значимости различий результатов диагностирования проводилась по формуле исчисления значения наблюдаемого статистического критерия Пирсона  $\chi^2$ . По результатам исследования все значения  $\chi^2$  превышают критическое значение статистики (7,82) для уровня 0,05.

Показатель статистической значимости различия результатов диагностического среза контрольной и опытно-экспериментальной групп бакалавриата – 0,24, магистратуры – 0,47, аспирантуры – 0,03, то есть на диагностическом срезе уровень групп на каждой ступени был достаточно близок.

Показатель статистической значимости различия результатов промежуточного среза контрольной и опытно-экспериментальной групп бакалавриата – 2,52, магистратуры – 3,1, аспирантуры – 2,14.

Показатель статистической значимости различия результатов итогового среза контрольной и опытно-экспериментальной групп бакалавриата – 9,79 магистратуры – 9,67, аспирантуры – 7,24 (четыре степени свободы). Данные значения превышают пороговое значение 7,82 для уровня значимости 0,05 при трех степенях свободы, что означает факт наличия статистического различия двух исследуемых распределений (табл. 4.1.11).

Таблица 4.1.11 – Показатели статистической значимости различий результатов контрольных и экспериментальных групп при опытно-экспериментальной проверке дидактической системы

Уровни высшего образования	Сравнение контрольной и опытно-экспериментальной групп после эксперимента	Сравнение опытно-экспериментальной группы до эксперимента и после
Бакалавриат	33,21	7,13
Магистратура	11,4	0,57
Аспирантура	4	2,33

*Выводы по формирующему этапу опытно-экспериментальной работы:*

- 1) дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке не предполагает коренного изменения системы высшего образования, следовательно, гармонично внедряется в практику массовой школы;
- 2) высокие показатели образовательных результатов на всех уровнях подтверждают возможность применения разработанной системы в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, что обеспечивает значительное развитие иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на каждой ступени образования в целостности иноязычной подготовке;
- 3) сравнение результатов образования в группах, которых применялось вариативное обучение, и группах, обучавшихся по традиционной методике, показало превосходящие показатели компонентов иноязычных компетенций в экспериментальных группах, обусловивших повышение уровня развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в целом, что говорит об эффективности разработанной дидактической системы;
- 4) повышение уровня иноязычных компетенций в экспериментальных группах, проверенное на достоверность полученных результатов по критерию  $\chi^2$  Пирсона, значительно, что подтверждает преимущества примененной дидактической системы

Таким образом, экспериментальная работа констатировала повышение уровня сформированности иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся. Сравнение диагностического и итогового срезов показывает значительное изменение результатов в экспериментальных группах, произошедшее в процессе эксперимента, что является следствием целенаправленного применения дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке. Кроме того, высокие показатели образовательного результата подтверждают

эффективность предлагаемой дидактической системы и ее преимущество на всех уровнях высшего образования, что позволяет говорить о том, что цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

#### **4.2. Применение положений дидактической системы в практике вуза**

Вариативная иноязычная подготовка включает две равноценные части – базовую и дополнительную. Реализация базовой части иноязычной подготовки происходит во время аудиторных занятий при непосредственном участии преподавателя как организатора и участника образовательного процесса, помощника при поиске, анализе необходимой информации, оформлении речевых высказываний, решении квазипрофессиональных ситуаций, оценке и корректировке образовательных результатов обучающихся. Реализация дополнительной части иноязычной подготовки в самостоятельной работе обучающихся предполагает осуществление управления данным компонентом образовательной деятельности. Управление самостоятельной работой обучающихся имеет существенное значение для становления системы вариативной иноязычной подготовки при освоении обучающимися дополнительных образовательных вариантов. Управление как «особая область деятельности, направленная на достижение цели путем эффективного использования ресурсов» [Симагина, Матюнин, 2014:11] является необходимым звеном применения дидактической системы в практике неязыкового вуза.

В теории управления системами понятие «управление» понимается как «воздействие на объект для обеспечения его эффективного функционирования и развития» [Симагина, Матюнин, 2014:10]. Под «эффективным функционированием» понимается достижение поставленных целей и задач «путем рационального использования материальных и трудовых ресурсов» на основе применения принципов и методов теории управления [Симагина,

Матюнин, 2014:12]. Категория «эффективность управления» отражает результативность деятельности, степень рациональности использования ресурсов, уровень и динамику развития качественных и количественных показателей [Симагина, Матюнин, 2014:233].

Управление самостоятельной работой при освоении дополнительных образовательных вариантов иноязычной подготовки основывается на законах и закономерностях общей теории управления, изучающей проблемы управления любыми системами, позволяющих «строить эффективные процедуры принятия управленческих решений» [Новиков, 2009:8]. Согласно теории управления системами, воздействие на объект с целью достижения планируемого результата, предполагает выполнение следующих функций: *планирование, организацию, анализ, контроль, принятие управленческих решений*.

Определим **организационно-управленческие методы вариативной иноязычной подготовки в вузе** в части самостоятельной деятельности обучающихся при освоении дополнительных образовательных вариантов и соответствующие им приемы. Определение методов и приемов осуществим в соответствии с функциями процесса управления.

1. *Планирование*. Планируемый результат организации самостоятельной работы обучающихся заключается в установлении самостоятельной образовательной деятельности обучающихся по развитию иноязычных компетенций профессиональной ориентированной межкультурной языковой личности.

Методы: информирование обучающихся о целях подготовки, особенностях освоения дополнительных образовательных вариантов, сроках курса, количествах дополнительных вариантов, регламенте освоения дополнительного образовательного варианта, необходимых учебно-методических материалах и определение общей стратегии самостоятельной работы, которая основывается на потребностях обучающегося в иноязычной подготовке, особенностях овладения иноязычными компетенциями, определяющими наделяющие обучающихся полномочиями при решении определенных задач, инициативности при освоении

вариантов (установления дополнительных задач, способов достижения планируемого результата, выбора средств), ответственности за освоение варианта, что реализуется в виде силлабуса (плана-проспекта) вариативной иноязычной подготовки, предоставляющего необходимую информацию в краткой доступной форме.

2. *Организация самостоятельной работы обучающихся* охватывает постановку задачи, инструкции по её решению, описание планируемого результата, обеспечение учебно-методическими и справочными материалами, оказание методической поддержки.

Методы: фиксация поставленной задачи, способов решения, этапов и сроков выполнения – ведение журнала достижений обучающихся преподавателем, ведение дневника самостоятельной работы обучающимся. Журнал достижений обучающихся, находящийся в открытом доступе (Google документы, таблицы), может содержать перечень базовых и дополнительных образовательных вариантов, с указанием объема работ, необходимых ресурсов, сроков выполнения работ, критерии оценки планируемого результата, оценки за ранее освоенные варианты, определять среднюю оценку по всем планируемым работам, комментарии преподавателя. Дневник самостоятельной работы обучающегося в Google документах включает:

- 1) информацию о владельце, значимую при выборе дополнительного образовательного варианта (уровень владения иностранным языком, когнитивный стиль учения, интересы в сфере будущей профессиональной деятельности и иноязычной подготовки);
- 2) описание выбираемых дополнительных образовательных вариантов: практическая задача, планируемый результат, сроки выполнения работ;
- 3) используемые ресурсы, в том числе, онлайн словари, справочные системы, образовательные сайты, добавляемые в общий список полезных ресурсов;
- 4) планирование работ по дням недели, отведённому времени и отметку о выполнении или невыполнении запланированных действий, переносе на другое время, комментарии обучающегося;

5) словарь дня /недели / месяца, где фиксируются значимые лексические, грамматические единицы, находящиеся в процессе овладения и предполагающие частое обращение к форме слова и его значению.

Ведение дневника способствует управлению самообразовательной деятельностью, управлению временем и соблюдению сроков. Возможность делиться информацией дневника в Google документах с преподавателем и другими обучающимися обуславливает ведение записей в деловом стиле, с соблюдением норм делового общения. Фиксация способов решения задач и ресурсов способствует выработке индивидуальных стратегий овладения иностранным языком в самостоятельной работе. Развивает навыки управления временем, самостоятельной образовательной деятельности.

Наличие большого разнообразия форм ведения дневников, их оформления, систематизации записей, используемых обозначений предоставляет место творческому проявлению личности, что опосредованно влияет на поддержание мотивации при освоении дополнительных образовательных вариантов.

С точки зрения преподавателя, применение облачных технологий обеспечивает возможность своевременного контроля деятельности обучающегося (более частого в начале вариативной иноязычной подготовки на уровне бакалавриата), позволяет осуществлять корректировку деятельности, оказывать своевременную методическую поддержку в случае возникающих трудностей, позволяет применять взаимопроверку работы на различных этапах её выполнения, позволяет организовывать групповую работу. Просмотр дневника самостоятельной работы позволяет сделать вывод о доступности и уровне сложности образовательного варианта для обучающегося, о затраченном времени, используемых ресурсах, определить частые ошибки, предусмотреть возможное развитие дополнительного варианта в логике формирования недостающих знаний и умений определенных компетенций, либо востребованных обучающимся умений в сфере будущей профессиональной деятельности, координировать деятельность обучающегося в направлении усложнения когнитивно-коммуникативной деятельности и прироста новых знаний.

3. *Анализ самостоятельной работы обучающихся относительно достижения цели вариативной иноязычной подготовки.*

Методы: *оценки соответствия учебно-методических материалов, способствующих обеспечению самостоятельной работы по освоению дополнительных образовательных вариантов. Показатели учебно-методического обеспечения включают: ориентацию на иноязычную профессиональную деятельность на основе трудовых стандартов – квазипрофессиональные ситуации; электронные учебные пособия гиперссылки, нелинейность, открытость, разнообразие, наличие вариантов, контроль, оценка, обратная связь; электронные словари; четкие пошаговые инструкции; ориентиры для самостоятельной работы; изобилие и разнообразие образовательных вариантов, кроме того, значимыми показателями являются востребованность ресурсов обучающимися, возможность привлечения дополнительных образовательных ресурсов; электронная информационно-образовательная сеть вуза, включающая: официальный сайт; образовательный портал; электронные образовательные ресурсы (программы, планы и т.д); библиотека, оцениваются по показателям доступности, оперативности, достаточного объема данных, непрерывного процесса обновления и расширения [Назаров, 2006:19], осуществляется наблюдением и анализом записей в дневниках самостоятельной работы обучающихся, связанных с используемыми материалами.*

Исходя из особенных черт вариативной иноязычной подготовки, с учетом современных сформировавшихся представлений в методике преподавания иностранных языков, возможно уточнить критерии оценки качества учебной литературы:

- наличие достаточного количества типовых квазипрофессиональных ситуаций с уклоном на формирование отдельных иноязычных компетенций, а также активизации иноязычных компетенций в комплексе и взаимосвязи компонентов;
- демонстрация различных способов решения представленных задач;
- жанровое разнообразие аутентичного материала;

- наличие обязательного минимума языковых единиц для выполнения определенных коммуникативных функций;
- указание векторов самостоятельной работы в направлении максимума развития компетенций;
- наличие заданий и тестов на самопроверку и самоанализ самостоятельной работы.

Соответствие учебных пособий вышеперечисленным критериям и достижение максимального показателя по каждому пункту обуславливает качество учебных изданий.

Необходимым компонентом учебно-методического обеспечения являются методические рекомендации по организации самостоятельной работы обучающихся, призванные оказать поддержку в организации самообразовательной деятельности. В методических рекомендациях должны быть представлены рекомендации по поиску иноязычных источников в сети Интернет, безопасному использованию интернет-ресурсов [Максаев, 2014], применению различных учебных стратегий в разных видах речевой деятельности на иностранном языке (чтение, письмо, аудирование, говорение), а также метакогнитивные и компенсаторные стратегии, рекомендации по выполнению устных и письменных заданий, подготовке к экзамену.

*Оценка качества образовательной среды* в виде сложного интегративного понятия, обозначающего специальным образом организованное окружение обучающихся в высшей школе (среда), оказывающее влияние на развитие личности (образовательная). В.А. Ясвин определяет образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей её развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин, 2001:14]. Отмечая потенциал информационных технологий в образовании, реализующийся в плоскости «активность – свобода» по В.А Ясвину, исследователи характеризуют систему как «информационно-образовательную среду», включают микросреды: «библиотека как информационный центр и образовательный ресурс, учебная микросреда –



учебные дисциплины, курсы по выбору, электронные учебные пособия, среда личностного саморазвития – Интернет-классы, техническое оборудование» [Назаров, 2006:11]. Рассматривая информационные технологии в качестве необходимого элемента образования, занимающего в иерархии элементов не центральное положение, представляется возможным придерживаться термина «образовательная среда вуза». Развитие личности, по результатам исследования В.А Ясвина, реализуется в системе координат «активность – пассивность» и «свобода – зависимость». Моделирование среды в направлении «активность» и «свобода» обеспечивает высокий уровень самостоятельности обучающихся, активную позицию, творчество, постоянную деятельность [Ясвин, 2001:47].

Актуализация компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающегося реализуется в иноязычной деятельности, следовательно, должно быть представлено соответствующее окружение, обладающее потенциалом для реализации мотивационного, когнитивного и деятельностного аспектов иноязычных компетенций [Ершова, Мишурина, 2014]. Качество образовательной среды оценивается исходя из критериев, свидетельствующих об активизации данных компонентов:

- мотивационный компонент – непосредственное взаимодействие в группе при решении задач, знакомство с нормами профессионального общения, особенностями профессиональной деятельности в разных странах, с современными мировыми достижениями в приобретаемой профессии;
- когнитивный компонент – наличие ресурсов для получения и обмена информацией, статусно-ролевые характеристики партнеров по общению, возможность творчества и самореализации, определения своего уровня владения иностранным языком, анализа и самооценки; установления дальнейших задач в самостоятельной работе;
- деятельностный компонент – участие в иноязычном общении в приемлемых формах для студентов с различным уровнем владения иностранным языком, в различных ситуациях общения, активизирующих как отдельные иноязычные

компетенции, так и совокупность компетенций в целом; выполнение различных ролей в командной и индивидуальной работе [Гурвич, 2010].

Реализация компонентов в среде осуществляется в организации профессионально ориентированных, научно-исследовательских мероприятий различных уровней (внутри группы, курса, факультета, вуза, межвузовский уровень, встречи с работодателями и представителями зарубежных компаний, волонтеров, иностранных студентов, всероссийский и международный уровни), предоставлении студентам возможности практического применения получаемых знаний, навыков и умений. Качество образовательной среды характеризуется присутствием всех компонентов и потенциалом их максимального раскрытия. Объективность оценки качества обеспечивается регулярным мониторингом состояния образовательного процесса, сбором количественных и качественных показателей и их анализом.

Приемом оценки учебно-методического обеспечения и качества образовательной среды выступает SWOT анализ.

SWOT анализ направлен на выявление сильных сторон (S-strengths), слабых сторон (W-weaknesses), возможностей (O- opportunities), угроз (T-treats). Применение SWOT анализа к оценке применяемых учебно-методических материалов и качеству образовательной среды позволяет:

- сформулировать, проанализировать и оценить существующее методическое обеспечение и образовательную среду, выявить уникальные характеристики, обеспечивающие вариативность в самостоятельной работе;
- определить недостатки, лакуны, затрудняющие освоение обучающимися дополнительных образовательных вариантов;
- выявить потенциал существующего обеспечения, образовательной среды и возможности его реализации, привлечение других средств, содействующих обновлению и привнесению новых качеств, реализующих вариативность, например, повышение квалификации сотрудников и прочее;
- выявить трудности, не зависящие от наличия и качества учебно-методических материалов и образовательной среды, но затрудняющие освоение

дополнительных образовательных вариантов (не готовность обучающихся к самостоятельному использованию материалов и реализации в образовательной среде, отсутствие технического обеспечения и др.).

Данный анализ приводит к принятию решений о мерах по улучшению учебно-методического обеспечения и качества образовательной среды в конкретных уточненных направлениях.

4. *Контроль качества подготовки в самостоятельной работе вариативной иноязычной подготовки.* Качество образования должно удовлетворять требованиям стандартов, запросам региональных производственных предприятий, а также личностным потребностям студентов [Похолков и др., 2004].

Методы: оценка качества проводится на двух уровнях: внутреннем (само и взаимооценка обучающихся) – количественная и качественная оценка образовательных результатов в самостоятельной работе, внешнем (оценка преподавателя, преподавателей кафедры иностранных языков и выпускающих кафедр, представителей работодателей) – качественная оценка экспертного сообщества. Многоуровневость контроля и оценки обеспечивает большую объективность, получение обратной связи и возможность своевременной коррекции функционирования системы.

Оценка качества призвана определить целесообразность, конкурентоспособность и эффективность самостоятельной работы, оценить управление системой и качество результата деятельности. Качество самостоятельной работы вариативной иноязычной подготовки определяется достижением результата, отвечающего требованиям общества и государства, отраженным в Законе об образовании и Федеральных государственных образовательных стандартах, стандартам профессиональной деятельности, а также запросам обучающихся.

Применение анализа динамики развития компетенций позволяет не фокусироваться на конкретных результатах и данных, которые могут быть обусловлены и другими факторами. Решающее значение имеет тенденция

организации самостоятельной работы обучающихся в вариативной иноязычной подготовке.

5. *Принятие управленческих решений* по организации самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов осуществляется на основе принципа демократического управления, то есть «обеспечения равных условий и возможностей» для всех обучающихся, отсутствия дискриминации в получении и распоряжении информационными, материальными и другими ресурсами [Новиков, 2009:125].

Методы принятия решений направлены на планирование дальнейшей деятельности по организации самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов, конкретизацию действий, приемами:

- планирования развития образовательного процесса самостоятельной работы;
- прогнозирования трудностей и их нивелирование;
- установления приоритетов деятельности в направлениях:
  - учебно-методическое обеспечение,
  - методическая поддержка,
  - уровни сложности,
  - планируемые результаты,
  - объем дополнительного образовательного варианта,
  - групповая, индивидуальная деятельность,
  - возможности презентации образовательных результатов.

Реализация методов принятия управленческих решений по организации самостоятельной работы способствует постоянному развитию методического обеспечения самостоятельной работы, применению новых способ организации и управления. В качестве обобщения, систематизируем уточненные организационно-управленческие методы и предлагаемые приемы в таблице.4.2.1.

Таблица 4.2.1 – Организационно-управленческие методы и приемы при освоении дополнительной части вариативной иноязычной подготовки

<b>Функции</b>	<b>Методы</b>	<b>Приемы</b>
Планирование	Информирование обучающихся	Составление syllabus курса
Организация	Фиксация поставленной задачи, способов решения, этапов и сроков выполнения	Ведение журнала преподавателя, дневника самостоятельной работы обучающегося при помощи облачных технологий
Анализ	Оценки соответствия учебно-методических материалов Оценка качества образовательной среды	SWOT анализ
Контроль качества	Оценка качества сформированности компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на двух уровнях: внутреннем и внешнем	Анализ динамики развития компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности
Принятие управленческих решений	Планирование развития образовательного процесса самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов	Прогнозирование трудностей и их нивелирование Установление приоритетов (учебно-методическое обеспечение, методическая поддержка, уровни сложности, результаты, объем дополнительного образовательного варианта, групповая, индивидуальная деятельность, возможности презентации образовательных результатов)

В качестве вывода по параграфу отметим, что применение дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке в практике неязыкового вуза предполагает реализацию организационно-управленческих методов в наиболее значимой части системы – самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов, реализующих становление

и функционирование самостоятельной работы. Управление, как воздействие на процесс самостоятельной работы с целью достижения поставленных целей, направлено на обеспечение ее функционирования посредством определения общей стратегии достижения поставленной цели, установления информационной системы, определение методов организации образовательной системы, разработки учебных ресурсов и методических рекомендаций для студентов, оценки качества иноязычной подготовки.

Традиционные функции управления образовательной системой: планирование, организация, анализ, контроль, принятие управленческих решений выполняются организационно-управленческими методами организации самостоятельной работы: информирование обучающихся, фиксация работ, оценка соответствия учебно-методических материалов, оценка качества образовательной среды, оценка качества сформированности компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на внутреннем и внешнем уровнях, планирование развития образовательного процесса самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов.

Приемами реализации методов являются составление силлабуса курса, ведение журнала преподавателя, дневника самостоятельной работы обучающегося при помощи облачных технологий, SWOT анализ качества учебно-методического обеспечения и образовательной среды, анализ динамики развития компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, прогнозирование трудностей и их нивелирование, установление приоритетов развития самостоятельной работы обучающихся.

### 4.3. Преимущества вариативной иноязычной подготовки

Выявление сильных сторон вариативной иноязычной подготовки связано с определением её эффективности в массовой практике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. На современном этапе развития теории и методики обучения иностранному языку на уровне высшего образования возникновение дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе является логичным и преемственным. Исходя из теорий языковой личности, культурно-исторической теории развития психики и личности Л.С. Выготского, теории вариативного развивающего обучения А.Г. Асмолова, теории профессионально ориентированного обучения иностранному языку (О.Г. Поляков, О.Ю. Иванова и другие), дидактическая система продолжает изучение научных знаний в логике отечественных и зарубежных научных школ, привносит новые знания и элементы в области обучения иностранному языку. Охватывая и развивая основные положения обучения иностранному языку в вузе, такие как индивидуализация обучения, активизация лингвосамообразования, непрерывность и преемственность образования, модульность, контекст будущей профессии, коммуникативность и другие, предлагаемая концепция содержит ряд преимуществ, обуславливающих ее эффективность.

Эффективность – достижение результата при использовании минимальных ресурсов или достижение максимального результата при определенных ресурсах [Шапкин, 2014]. Эффективность образовательной системы рассматривается в научной литературе как достижение цели, то есть результата образовательной деятельности, запрашиваемого обществом и обучаемыми, при продуктивном использовании количественных и качественных ресурсов (материальных, временных, трудовых, информационных и т.д.) [Stephenson, 2001]. Критериями эффективности, по мнению Д.А. Новикова, являются качество (результата и

процесса), доступность (возможность получения желаемого образования) и эффективность (использование оптимальных финансовых, информационных и других систем) [Новиков, 2009:20]. Рассмотрим сильные стороны вариативной иноязычной подготовки сквозь призму критериев эффективности.

Качество образования достигается максимально возможной индивидуализацией образования в условиях массового обучения [Бартош, 2016; Викулина, Вилкова, 2013]. Максимальный охват индивидуальных характеристик личности реализуется при предоставлении студентам совместно с преподавателями свободы выбора образовательного варианта, отвечающего: 1) потребностям обучающегося, 2) уровню иноязычной подготовки, 3) когнитивным особенностям, 4) предпочтениям при работе с учебными материалами, 5) творческому потенциалу личности. Предоставление свободы выбора образовательного варианта из ряда, отличающегося определенными характеристиками, способствует повышению мотивации учения, так как выбор наиболее привлекательного варианта, сопровождается собственным объяснением данного выбора, осознанием достигаемого результата, четкими инструкциями по выполнению учебной деятельности, принятием ответственности за результат. Двигающим фактором качества является профессиональный контекст, реализуемый при проектировании программы учебного курса в соответствии с профессиональными стандартами, что позволяет создавать в процессе обучения коммуникативные ситуации общения, приближенные к реальной профессиональной деятельности. Вовлечение обучающихся в решение квазипрофессиональных задач на иностранном языке позволяет на практике осваивать виды и стратегии профессионального общения [Астафурова, 1997], формировать иноязычные компетенции в личностно значимой деятельности [Тимкина, 2017].

Как и проектирование проблемного модуля в технологии проблемно-модульного обучения, доказавшее свою эффективность временем, построение образовательного варианта включает отбор и «сжатие» учебного материала, что способствует системному изучению [Чошанов, 1996:46]. При этом в отличие от



модулей, наличие нескольких вариантов в ряду обеспечивает целостность, полноту картины знаний и умений, а с другой стороны, показывает разнообразие информации, способов ее обработки и представления, что в свою очередь, способствует формированию критического мышления, умения анализа.

Реализация вариативного построения образовательного процесса на основе алгоритма выбора дополнительного образовательного варианта обеспечивает повышение качества образования за счет непрерывности иноязычной образовательной деятельности, учета факторов, влияющих на овладение профессионально ориентированным иностранным языком (уровень овладения профессией, уровень владения иностранным языком, временные ресурсы и др.).

Изменения в организации контактной аудиторной работы, направленные на активную иноязычную речевую деятельность в группе при решении квазипрофессиональных задач, предоставлении «задела» для самостоятельной работы; перенос лингвообразовательной деятельности в самостоятельную работу, позволяющую использовать большие временные и информационные ресурсы, восполнять недостающие знания и умения, удовлетворять личные и профессиональные интересы, потребности в овладении иностранным языком, обуславливают личную вовлеченность и ответственность обучающихся за самостоятельную работу. Выбор видов деятельности и способов решения в самостоятельной работе содействуют доступности и посильности, а также позволяют создать ситуации успеха для обучающихся при выполнении работ.

Доступность образования реализуется в вариативной иноязычной подготовке в полном объеме. Суть вариативной подготовки заключается в предоставлении обучающимся свободы выбора дополнительного образовательного варианта в виде выбора содержания, методов, средств овладения иностранным языком, что позволяет на основе алгоритма выбора выбрать оптимальный образовательный вариант, проектировать индивидуальный образовательный маршрут. Таким образом, создаются условия для каждого обучающегося с учетом индивидуальных особенностей и познавательных потребностей.

Особенностью иноязычной подготовки в вузе является разный «входящий» уровень владения иностранным языком, различие в подготовке может быть значительным: выпускники языковых школ с уровнем владения B2 по Европейской шкале, что подтверждается сертификатами о сдачи международных экзаменов, начинающие изучать иностранный язык (в школе изучался другой язык), студенты с уровнем A1 и A2 в зависимости от качества образования в средних образовательных учреждениях. Данная проблема решалась в практике высшей школы на основе дифференцированного подхода путем формирования внутри студенческой группы мини групп обучающихся с разными уровнями владения. Дифференциация заключается в выявлении и классификации уровня владения иностранным языком, индивидуальных особенностей и создание условий для обучения студентов «на уровне их возможностей и способностей» [Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, 2000], что обеспечивалось разработкой учебных программ и учебно-методических пособий для разных уровней. Кроме того, исследователями-практиками уделялось внимание пропедевтическим курсам в начале обучения в вузе, направленным на ускоренное восполнение знаний обучающимися, «выравнивание» общего уровня группы до начала овладения профессионально ориентированным иностранным языком. Вводный курс предназначался для студентов с низким уровнем и предполагал определенное количество временных ресурсов.

Преимущество вариативной иноязычной подготовки в данном проблемном поле заключается в определении индивидуальной образовательной траектории обучающегося на основе выбора образовательного варианта, позволяющего учитывать различные факторы, например, уровень владения, наличие мотивации, когнитивные особенности. Алгоритм выбора способствует рациональному выбору содержания и эффективных технологий овладения иностранным языком. Освоение дополнительного образовательного варианта происходит в самостоятельной работе, что позволяет индивидуально оптимально использовать временной ресурс. Наличие разнообразных образовательных вариантов позволяет варьировать, выбирая те, которые предусматривают повторение общего курса

иностранного языка, либо проработку определенного вида речевой деятельности, углубление изучаемого материала – для студентов с низким уровнем владения; варианты изучения курсов профессиональной направленности, где на иностранном языке студент получает профессиональные знания, – для обучающихся с высоким уровнем иноязычной подготовки.

Нелинейное формирование иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, возможное при построении вариантов освоения дисциплин, обеспечивает преемственность уровней образования и позволяет обучающимся быть готовым к продолжению лингвообразования. Непрерывное овладение иностранным языком в профессиональных целях, постепенное усложнение решаемых квазипрофессиональных задач с повышением уровня образования, расширение иноязычных компетенции способствует доступности образования. Вовлечение в активную иноязычную деятельность студентов за счет работы факультативов и научных кружков позволяет формировать компетенции, поддерживать интерес и мотивацию к лингвосамообразовательной деятельности в профессиональной сфере.

Внедрение базовых и дополнительных образовательных вариантов позволило реализовать нелинейность вариативной иноязычной подготовки. Действенными дополнительными образовательными вариантами являлись онлайн-курсы, пройденные обучающимися в рамках самостоятельной работы. Обучающиеся факультета ветеринарной медицины и зоотехнии прошли курсы на платформе «Coursera» посвященные содержанию куриц, разведению собак, кормлению лошадей; обучающиеся инженерного факультета прошли курс материаловедения.

Нелинейность подготовки связана с выбором дополнительного образовательного варианта в виде онлайн-курсов, охватывающих профессиональные ситуации, но не учитывающих логику развития иноязычных компетенций. Таким образом, содержание изучаемого курса определяло логику освоения и повторения языковых средств. На основе анализа потребностей

обучающихся при изучении курса, проработке подвергались языковые средства, необходимые для освоения курса, а не соответствующие логике последовательного овладения учебным материалом. Нелинейность подготовки проявилась в изучении узкоспециализированных лексических средств определенной области будущей профессиональной деятельности, грамматических конструкций, необходимых для освоения курса.

Включенность обучающихся в освоение курсов потребовало незначительной корректировки программы с целью оказания им помощи, создания условий для самопроверки, рефлексии в процессе обобщения информации и ее представления в группе, а также контроля и оценки сформированности компетенций.

Отметим, что не все студенты (40% от числа студентов, проходивших онлайн-обучение), записавшиеся на курс, успешно его освоили и получили сертификаты. Причины невыполнения заданий были названы студентами следующие: не уложился в сроки (40%), нехватка времени (10%). Анализируя эти данные, понятно, что неуспехи связаны в первую очередь с организационными моментами, неумением организовать время и выполнить работы к определенному сроку, что предполагает необходимость оказывать большее внимание вопросам организации самообразовательной деятельности.

При этом все участники онлайн-курсов отметили, что курсы были интересные не только с точки зрения профессии, но и межкультурного плана. Во многих курсах были представлены конкретные практические ситуации, где можно было наблюдать за условиями работы ветеринарных врачей, фермеров, инженеров и т.д. в других странах, что вызывало интерес обучающихся, мотивировало их продолжать освоение курса. Обучающиеся отметили, наличие языковых трудностей в начале прохождения курса, что объясняется введением большого количества новых незнакомых лексических единиц, включающих термины, но наличие возможностей включения субтитров, остановки видео, повторного просмотра позволило справиться с возникающими трудностями.

К концу освоения курсов все участники отметили, что понимают речь модераторов курса без субтитров, без остановок. На данном этапе трудности появлялись при выполнении заданий, предполагающих оформления связного высказывания по теме, определенного объема. Но так как, при решении задач оценивались идеи и мысли профессионального характера, за лексические и грамматические ошибки баллы не снижались, главной задачей являлось правильно сформулировать, обосновать и донести свою идею до преподавателей и участников курса, большинство студентов с подобными задачами справились успешно. Кроме того, в курсе, посвященном разведению собак, на каждом этапе контроля включались тестовые задания и кейс задачи, сформулированные специалистами. Кейс задачи были актуальными и для зарубежных коллег, и для отечественных специалистов, что вызывало определенное удовлетворение у студентов в понимании единых проблем и задач, стоящими перед специалистами в разных странах, с другой стороны, выступало значительным мотивационным толчком для обсуждения и выдвижения идей.

Так как в рамках курсов внимание не уделялось овладению иностранного языка, студентам было рекомендовано вести словари, конспектировать видео лекции, фокусировать внимание на грамматических конструкциях. Во время аудиторной работы уделялось небольшое количество времени для отчета студентов о прохождении курса и обсуждения языковых трудностей, что способствовало их снятию и определению направлений дальнейшей самостоятельной работы.

Результаты самостоятельной работы студентов проявились не только в получении сертификатов об успешном прохождении курсов (См. *Приложение 12 Примеры освоенных обучающимися дополнительных образовательных вариантов*), но и в дальнейшем переосмыслении полученной информации, анализе и сравнении данных, что отразилось в проведении собственных исследовательских работ, написании научно-исследовательских статей и их публикации, представлении полученных результатов на конкурсах и конференциях. Данный вариант самостоятельной работы обучающихся позволяет

значительно расширить словарный запас студентов, включить их в естественную коммуникацию, при которой активизируются все иноязычные компетенции, что обуславливает формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности.

Организация межличностного общения в аудиторной работе с целью формирования межкультурной компетенции профессионально ориентированной межкультурной языковой личности посредством групповой работы для решения исследовательских задач будущей профессиональной деятельности является фактором (движущей силой) вариативной иноязычной подготовки. Включенность в процесс иноязычной коммуникации обеспечивает овладение обучающимися умений общения, активизирует умения иноязычной речи в естественных условиях общения. Целенаправленное обучение проявлению вежливости, активному слушанию посредством уточнения, переспроса, высказыванию аргументированного мнения, определению разнообразия и поиску творческих решений, рефлексии речевой деятельности реализуется в систематической групповой работе. Вариативность проявляется: при определении состава групп, проблемных заданий, ролей, форм представления образовательного результата; учете потребностей обучающихся, проявляющихся в необходимых языковых средствах для решаемой задачи; разнообразных способах решения задачи. Это способствует готовности обучающихся к межкультурному общению в группах различного состава, разнообразных условиях общения, применению различных стратегии общения для достижения коммуникативной задачи. Межличностное взаимодействие как цель и как форма вариативной иноязычной подготовки реализует гуманизацию образования, отвечает возрастным потребностям обучающихся, соответствует задачам обучения иностранному языку для общения, задачам профессиональной подготовки к работе в трудовом коллективе и взаимодействию в группе людей, принадлежащих к разным культурам, гендерным и возрастным группам, что является преимуществом разработанной дидактической системы.

Эффективность образовательной системы в теории управления образовательной системой рассматривается с двух позиций:

- результативность, то есть достижение поставленных целей;
- ««производственное» функционирование образовательной системы» [Новиков, 2009:291].

Рассмотрим соответствие критериям эффективности предлагаемой дидактической системы в данных направлениях.

*Повышение качества* результата образования в условиях вариативности – развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в области будущей профессиональной деятельности, подтверждается анализом качественных и количественных результатов опытно-экспериментальной работы. Значительный рост уровня иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, демонстрирует повышение качества иноязычной подготовки в целом. Мониторинг развития компетенций в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, сравнение «входящего» и «исходящего» уровня на каждом этапе высшего образования математическими методами позволяют определить причинно-следственные связи, «случайные» зависимости. Принимая во внимание сложность применения формально-логического способа к педагогическому процессу, И.В. Леушина отмечает, что использование математических методов при оценке качества обеспечивает объективность и валидность получаемых результатов [Леушина, 2008:107]. Применение математического аппарата к анализу данных вариативной иноязычной подготовки подтверждает достижение качественных показателей в методике обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Качественные показатели, такие как успешное прохождение студентами онлайн-курсов американских и европейских университетов в направлении профессиональных интересов на английском языке, участие в международных студенческих конференциях и олимпиадах, победы во внутривузовских конкурсах, свидетельствуют о достаточном уровне владения иностранным языком для решения коммуникативных задач на иностранном языке.

*Эффективность функционирования* образовательной системы оценивается через отношение качества подготовки к затратам времени, усилий, материальных ресурсов студентов и преподавателей [Новиков, 2009]. Отметим, что существующее на сегодняшний день разнообразие технологий и форм обучения иностранному языку, доступность иноязычной профессионально значимой информации, наличие интерактивных электронных учебных материалов облегчает создание образовательных вариантов и не требует увеличения нагрузки преподавателя. Учебные материалы, разработанные в соответствии с профессиональными стандартами и представляющие целостную картину будущей профессиональной деятельности выпускников, связанную с использованием иностранного языка, значительно облегчают выбор варианта, отвечающего потребностям личности и проектирование образовательных маршрутов. Сформулированные и изданные методические рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы обеспечивают обучающихся четкими инструкциями по выполнению самостоятельных работ, стратегиями видов речевой деятельности, и в дальнейшем не требуют дополнительных консультаций и других ресурсных затрат. С точки зрения обучающихся, вариативная иноязычная подготовка максимально реализует субъектную позицию обучающегося, предоставляет возможность выбора, определенную свободу в обучении, но и закрепляет ответственность за достижение результата. Учет когнитивных особенностей, интересов обучающихся в значительной мере способствует доступности и посильности выполняемой работы, и получению качественного результата.

Таким образом, возможно, констатировать, что трудозатраты преподавателей и студентов пропорциональны планируемым результатам. Рациональный выбор образовательного варианта на основе алгоритма выбора обуславливает оптимальность в функционировании системы.

Определим *границы применения вариативной иноязычной подготовки*:

- 1) условия реализации;
- 2) ограничения разрабатываемой дидактической системы.



Иноязычная подготовка обучающихся в лингвистических (языковых) и нелингвистических (неязыковых) вузах отличается значительно по целям, содержанию и методам овладения иностранным языком. При подготовке лингвистов решаются следующие задачи: формируются умения анализа текста, синтеза слов, словоформы, конструирования предложений [Чикнаверова, 2016:103]. Содержание обеспечивает систематизацию научных знаний о языке, установление взаимосвязей уровней и единиц языка, «овладение базовыми категориями лингвистики, лексическими и грамматическими единицами языка, развитие навыков фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического анализа слова, синтаксического анализа словосочетания или предложения, всестороннего анализа текста» [Чикнаверова, 2016:103]. При иноязычной подготовке в неязыковых вузах задачами выступают развитие профессионального мышления, развитие умений профессионального взаимодействия посредством иностранного языка, инструментом самообразования [Чикнаверова, 2016:104].

Фундаментальность подготовки в языковых вузах не может быть представлена вариантами иноязычной подготовки, в то время как выпускники неязыковых вузов могут компенсировать недостаточность знаний в одной области знаниями и умениями из другой. Многоуровневая система подготовки в неязыковом вузе на каждом уровне высшего образования решает определенные задачи, что определяет наполнение содержания, при этом применяемые подходы и принципы к построению образовательного процесса едины, что обеспечивает целостность системы [Цатурова, 1997]. Иноязычная подготовка выпускников технических, естественнонаучных и других направлений реализуется в профессиональной направленности образования посредством многообразия профессиональных задач, разнообразия моделей подготовки, ориентации на индивидуальное развитие личности обучающегося на основе учета характеристик будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, область применения вариативной иноязычной подготовки ограничивается группой многопрофильных неязыковых вузов, включающих

технические, естественнонаучные, гуманитарные (неязыковые) направления подготовки на всех уровнях высшего образования.

В качестве границ вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки выступают ключевые характеристики показателей системы, которые показывают сильные и слабые стороны вариативной иноязычной подготовки (таблица 4.3.1).

Анализ полученных данных показывает, что возможные ограничения применения концепции могут быть обусловлены:

- 1) неготовностью обучающихся к самостоятельной работе по овладению иностранным языком;
- 2) неготовностью преподавателей к разработке базовых и дополнительных образовательных вариантов и осуществлению рационального выбора на основе алгоритма совместно с обучающимся.

Таблица 4.3.1 – Ограничения вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки

<b>Показатели системы</b>	<b>Характеристики вариативной иноязычной подготовки</b>	<b>Преимущества</b>	<b>Ограничения</b>
Основная миссия	Обеспечение условий саморазвития, самореализации личности	Ориентация образовательного процесса на развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности	—
Аксиологическая основа	Потребности и интересы личности	Индивидуализация образования	—
Цели образования	Развитие языковой личности будущего специалиста	Личностное развитие, развитие коммуникативно-когнитивных, социальных качеств	—

Показатели системы	Характеристики вариативной иноязычной подготовки	Преимущества	Ограничения
Содержание образования	«Картина мира языковой личности, действующей в профессиональном контексте» [11]	Свобода выбора лично значимого варианта; гибкость и мобильность знаний; дифференциация содержания	Кажущаяся фрагментарность образования, так как представлено самостоятельным и вариантами трудоемкость разработки вариантов для преподавателя
Формы и методы образования	Эффективные методы и приемы индивидуальной вариативной самостоятельной работы	Ориентация на разные когнитивные стили обучения	Неготовность студентов к их использованию
Организационные формы	Преобладает самостоятельная работа студентов	Развитие культуры лингво-самообразования, индивидуализация образовательной деятельности	Неготовность студентов к самостоятельной работе
Отношения студента и преподавателя	Субъект-субъектные, <i>диалогические</i> отношения	Совместная деятельность по достижению целей образования	—
Характер учебно-познавательной деятельности	Активная познавательная деятельность студента	Осознанность, ответственность за образовательную деятельность	Отсутствие активной позиции обучающегося
Формы контроля	Ряды вариантов методов и форм, включающих оценку и самооценку образовательного продукта	Разнообразие профессиональной лексики, грамматических форм, межкультурное соответствие	Трудоемкость разработки форм и критериев оценки различных вариантов

Представляется необходимым нивелировать возможные проблемы с выполнением самостоятельной работы обучающихся следующими способами:

– четкость и доступность формулировки практической цели освоения дополнительного образовательного варианта, инструкции по освоению

образовательных вариантов в самостоятельной работе, требования к результату и наличие критериев оценки, что будет способствовать выполнению работы с наименьшими временными и трудовыми затратами;

– систематический контроль, оценка самостоятельной работы (однокурсниками, преподавателем) позволит управлять, прогнозировать результат, корректировать, оценивать образовательный результат.

Возможные трудности, связанные с разработкой дополнительных образовательных вариантов, решаются за счет многообразия содержания, методов и технологий, использования информационных технологий.

Кажущаяся «фрагментарность» или «дискретность» образовательного процесса является частью синергетической системы, демонстрирующей открытость и самоорганизацию, развитие и самосовершенствование. Единство требований к построению образовательного варианта, взаимосвязь компонентов реализует логику содержательной единицы, позволяет перейти в режим «сквозной «исчезающей» программы» [Лapidус, 1986] и выступает преимуществом концепции. Выявленные преимущества и ограничения, возможные пути решения проблем позволяют расширить границы применения вариативной иноязычной подготовки за счет наличия условий реализации.

Становление и развитие дидактической системы обеспечит качественную подготовку выпускников каждого уровня высшего образования к применению иностранного языка в профессиональной деятельности, развитие профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, готовой к дальнейшему самообразованию и развитию, способной самостоятельно выстраивать образовательную траекторию на протяжении жизни. Внедрение вариативной иноязычной подготовки в вузы будет способствовать поиску и использованию других вариантов, например, прохождения в онлайн-режиме профессионально значимых курсов, изучение курсов преподавателей зарубежных вузов, читаемых в нашей стране, либо прохождения курсов за рубежом, что, в свою очередь, будет способствовать обеспечению академической мобильности обучающихся. Другой возможностью может являться расширение

исследовательских проектов на иностранном языке, осуществляемыми в сотрудничестве со студентами и преподавателями зарубежных вузов, заключающихся в изучении научно-исследовательского материала, составлении проекта исследования, проведении эксперимента, анализа результатов и написания научных статей на иностранном языке, что обусловит налаживание международного академического сотрудничества.

Ожидаемым эффектом внедрения дидактической системы выступает влияние на развитие методики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе в виде проектирования дополнительных вариантов, позволяющих учитывать большее количество факторов, разработки электронных образовательных ресурсов для индивидуальной самообразовательной работы.

Перспективные направления развития дидактической системы:

- разработка системы подготовки преподавателей иностранного языка к интеграции иностранного языка и профессиональной сферы обучаемых студентов;
- более глубокое исследование аспектов профессионально ориентированной межкультурной языковой личности выпускника вуза и потенциал их развития;
- расширение иноязычного образовательного пространства вуза для предоставления большего выбора образовательных вариантов;
- создание эффективных интегрированных образовательных технологий иноязычной и профессиональной подготовки, позволяющих достигать результата в краткие сроки в условиях вариативности.

В качестве обобщения и выводов по параграфу отметим, что оценка эффективности вариативной иноязычной подготовки в высшей школе по критериям: качество иноязычной подготовки, доступность и эффективность, показала наличие ряда преимуществ, которые полностью соответствуют критериям и обуславливают высокую эффективность дидактической системы.

### Выводы по четвертой главе

Практическая реализация методической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе в вариативной иноязычной подготовке и анализ полученных данных позволяют сделать следующие выводы:

1. Опытно-экспериментальная проверка, проводимая на базе ФГБОУ ВО «Пермский ГАТУ» на уровнях высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура), подтвердила возможность применения разработанной дидактической системы, ее жизнеспособность на всех уровнях высшего образования. В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы подтвердилось, что освоение базовых образовательных вариантов и выбор дополнительных образовательных вариантов обучающимися в самостоятельной работе обеспечивает развитие иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся, уровень сложности варианта определяет уровень развития иноязычных компетенций, освоение дополнительных образовательных вариантов в самостоятельной работе выступает фактором развития иноязычных компетенций, реализация вариативной иноязычной подготовки способствует развитию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в виде повышения уровня иноязычных компетенций, что подтверждается приростом количественных и качественных показателей иноязычных компетенций.

2. Разработанный диагностический инструментарий для многосторонней оценки индивидуальных достижений развития профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в виде комплекса контрольно-оценочных материалов (диагностическая карта, тесты множественного выбора, клоуз-тесты, экспертная оценка) для оценки отдельной иноязычной компетенции, так и комплексной оценки иноязычных компетенций

профессионально ориентированной межкультурной языковой личности показал жизнеспособность и валидность полученных данных.

3. В рамках опытно-экспериментальной работы посредством сравнения результатов вариативной иноязычной подготовки в экспериментальных и контрольных группах показано значительное превосходство в формировании компонентного состава иноязычных компетенций обучающихся по разработанной дидактической системе. Достоверность полученных данных проверена по критерию Пирсона  $\chi^2$ . Полученные данные подтверждают, что применение вариативной иноязычной подготовки способствует формированию иноязычных компетенций как качества профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, на уровне, обеспечивающим готовность применять иностранный язык для решения задач профессиональной деятельности.

4. Определены организационно-управленческие методы самостоятельной работы: информирование обучающихся, фиксацию работ, оценку соответствия учебно-методических материалов, оценку качества образовательной среды, оценку качества сформированности компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности на внутреннем и внешнем уровнях, планирование развития образовательного процесса самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов. Приемами реализации методов являются составление силлабуса курса, ведение журнала преподавателя, дневника самостоятельной работы обучающегося при помощи облачных технологий, SWOT анализ качества учебно-методического обеспечения и образовательной среды, анализ динамики развития иноязычных компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, прогнозирование трудностей и их нивелирование, установление приоритетов самостоятельной работы обучающихся.

5. Оценка эффективности формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной

подготовке в высшей школе осуществляется по критериям: качество иноязычной подготовки, доступность и эффективность.

б. Преимущества концепции заключаются в предоставлении выбора дополнительного образовательного варианта на основе алгоритма выбора, активизации самостоятельной работы, повышении уровня иноязычных компетенций на всех уровнях образования, что соотносится с критериями эффективности в полном объеме, подтверждает эффективность дидактической системы и целесообразность применения в практике обучения иностранным языкам в вузе. Границы области применения определяются выборкой многопрофильных вузов и наличием условий реализации: методическое сопровождение самостоятельной работы студентов; четкое планирование, систематический контроль и оценка работы; наличие методических рекомендаций к освоению образовательных вариантов.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Взаимодействие представителей разных стран является необходимым условием развития науки и практики, образования, производства и торговли, обеспечивающих благосостояние человечества и решения общечеловеческих проблем. Подготовка будущих выпускников вуза к профессиональному межкультурному взаимодействию с зарубежными партнёрами на международном языке общения является приоритетной задачей высшего образования. Решение данной задачи определяет качественные изменения в целеполагании обучения иностранному языку в вузе и применение новых методических систем, обеспечивающих выполнение социального и государственного заказа.

Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе получила авторскую дидактическую интерпретацию, значение которой в образовательном процессе определяется на уровнях: *методологическом*, поскольку обладает объяснительной силой при определении нового типа языковой личности обучающегося вуза и сущности вариативной иноязычной подготовки в вузе, позволяющей формировать профессионально ориентированную межкультурную языковую личность; *теоретическом*, охватывающем совокупность понятий, принципов и закономерностей, обеспечивающих достижение формирования востребованного типа языковой личности; *практическом*, поскольку обеспечивает разработку методического обеспечения формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке на уровнях высшего образования.

Рассматривая дидактические принципы, методические аспекты, организационно-управленческие условия, которые в совокупности с методикой,

технологиями дидактики определили ценностную сущность разработанной дидактической системы.

Практическая реализация дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе в ходе экспериментально-опытного обучения, в котором приняло участие 1065 человек – обучающихся бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры по 13 направлениям подготовки ФГБОУ ВО «Пермский ГАТУ», педагогическая диагностика комплекса компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся, обработанные методами математической статистики результаты опытно-экспериментального обучения полностью подтвердили гипотезу исследования и доказали эффективность дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе. Экспериментально доказана сильная, статистически значимая взаимосвязь формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности и условий, которые обеспечивает вариативная иноязычная подготовка.

Выводы, эксплицирующие результаты исследования, заключаются в следующем:

1. Возросший исследовательский интерес к рассматриваемым в диссертации проблемам (межкультурная коммуникация, язык-посредник общения, отбор содержания и методов обучения иностранному языку на уровнях высшего образования) связан с востребованностью отечественных специалистов различных отраслей экономики в работе международных коллективов и потребностью высшей школы в дидактических системах, обеспечивающих способность и готовность выпускников вуза к выполнению профессиональной деятельности во взаимодействии с зарубежными партнерами на языке-посреднике.

2. Исходным пунктом теоретических рассуждений послужили идеи межкультурного подхода к формированию профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе. Разнообразие людей, кооперация и

сотрудничество в решении общечеловеческих проблем становятся ключевыми понятиями экономики в XXI веке. Именно межкультурный подход к взаимодействию людей на основе ценности различия позволяет преодолеть межкультурные барьеры и стереотипное мышление в познании других культур и обеспечить эффективную коммуникацию. Формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности реализуется посредством образовательных вариантов на основе анализа потребностей обучающихся. Дидактические подходы (акмеологический, когнитивно-коммуникативный, личностно деятельностный, социально развивающий) определяют формирование значимых качеств при овладении опытом межличностного взаимодействия. Основопологающим подходом к проектированию вариативной иноязычной подготовки в вузе определен системный подход, дополненный компетентностным и коммуникативным подходами, что позволяет выстроить открытую, нелинейную систему, обладающую свойством вариативности и нацеленную на формирование востребованного типа языковой личности.

3. На основе полученных данных и выявленных закономерностей разработана дидактическая система организации и осуществления данного процесса в вузе, доказавшая свою эффективность на методологическом уровне – как идеологическая база установления цели и построения образовательного процесса; на теоретическом уровне – как совокупность теоретических положений, отраженная в принципах формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке; на практическом уровне – в виде построения модели образовательного процесса.

4. В практике вуза реализована модель формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вариативной иноязычной подготовке на уровнях бакалавриата, магистратуры, специалитета и аспирантуры в вузе с использованием предложенной методики, применением диагностического инструментария, авторских учебных пособий, методических рекомендаций; разработаны и апробированы организационно-дидактические условия

практического осуществления вариативной иноязычной подготовки в виде базовой и дополнительной частей образовательного процесса.

5. Определены организационно-управленческие методы самостоятельной работы обучающихся: информирование обучающихся, фиксация выполняемых работ, оценка учебно-методических материалов и качества образовательной среды, оценка качества сформированности комплекса компетенций профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, планирование развития образовательного процесса самостоятельной работы при освоении дополнительных образовательных вариантов, и соответствующие им приемы, способствующие функционированию самостоятельной работы обучающихся.

6. Основные положения дидактической системы формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности и ее модельное описание используются в подготовке обучающихся по техническим, экономическим, биологическим, химическим направлениям на всех уровнях высшего образования в ФГАОУ ВО «ПНИПУ» и ФГБОУ ВО «Пермский ГАТУ».

Выполненная работа открывает новое направление исследований в области интегративной межкультурной профессиональной подготовки, связанное с комплексным и междисциплинарным изучением аспектов профессионально ориентированной межкультурной языковой личности выпускника вуза, выявлением потенциала их развития в условиях вариативной иноязычной подготовки, расширением иноязычного образовательного пространства вуза для предоставления большего выбора образовательных вариантов, созданием интегрированных образовательных технологий иноязычной и профессиональной подготовки, позволяющих достигать качественного результата в краткие сроки в условиях вариативности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абзалова, С.Р. Особенности подготовки аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в неязыковом вузе / С.Р. Абзалова, Ф.Л. Мазитова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16, № 9. – С. 342-345.
2. Абрамова, И.Е. Опыт организации контроля качества обучения иностранным языкам / И.Е. Абрамова, Е.П. Шишмолина // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С.144-148.
3. Абульханова-Славская, К.А. Роль С.Л. Рубинштейна в становлении акмеологии / К.А. Абульханова-Славская // Акмеология. – 2009. – № 3. – С. 16-19.
4. Авдеева, И.Б. Обучение языку специальности иностранных учащихся инженерного профиля с учетом их когнитивных стилей / И.Б. Авдеева // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2015. – № 7. – С. 46-53.
5. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: ИКАР, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
6. Аكوпова, М.А. Теория и методология реализации личностно ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра пед. наук / М.А. Аكوпова; С.-Петербург. гос. политех. ун-т. – Санкт-Петербург, 2004. – 368 с.
7. Акулова, О.В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде / О.В. Акулова // Человек и образование. – 2005. – № 3. – С. 7-11.
8. Александров, К.В. Можно ли обучить иностранному языку без ИКТ? / К.В. Александров // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 80-86.

9. Алексеев, П.В. Философия: учеб. / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – 3-е изд., перераб и доп.– Москва: Проспект, 1998. – 568 с. ISBN 5-482-00002-8.
10. Аликова, С.В. Фразеологизмы в парадигме междисциплинарного подхода / С.В. Аликова, Е.В. Баранова, О.С. Шибкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6 (60). Ч. 2. – С. 36-38.
11. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностраный язык; уровень профессионального образования): дис. ... д-ра пед. наук / Н.И. Алмазова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2003. – 446 с.
12. Алмазова, Н.И. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике / Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 116-134.
13. Амренова, М.М. Акмеологические ориентиры для создания самообучающейся организации / М.М. Амренова // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 4 (94). – С. 82-86.
14. Андреева, С.М. Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку (подготовительный факультет) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.М. Андреева; Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2004. – 24 с.
15. Ариян, М.А. Реализация методики развивающего обучения в современном учебно-методическом комплекте по английскому языку / М.А. Ариян // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – 2010. – № 10. – С. 165-175.
16. Артеменко, О.А. Организационно-методические условия повышения эффективности отбора и активизации иноязычных лексических единиц в

- техническом вузе / О.А. Артеменко, К.А. Амеличева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Т. 2. № 2 (117). – С. 346-351.
17. Артёмов, В.А. Психология обучения иностранным языкам: учебник / В.А. Артёмов – М., 1969. – 279 с.
18. Асмолов, А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А.Г. Асмолов – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2015. – 447 с.: ил. – ISBN 978-5-09-025387-1.
19. Асмолов, А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А.Г. Асмолов // Психология XXI век [сайт]. – 2011. – URL: [https://nrpsy.ru/teoria\\_problemi\\_asmolov.html](https://nrpsy.ru/teoria_problemi_asmolov.html) (дата обращения: 17.01.21).
20. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»; 10.02.19 «Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика» : дис. ... д-ра пед. наук / Т.Н. Астафурова; Моск. гос. лингвист. ун-т. – Москва, 1997. – 324 с.
21. Атабекова, А.А. Аудит языковой подготовки в вузе как инструмент повышения конкурентоспособности учебного заведения и его выпускников на рынке труда / А.А. Атабекова, А.А. Белоусов, Р.Г. Горбатенко // Наука и бизнес: пути развития. – 2014. – № 9 (39). – С. 55-59.
22. Бабайлова, А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: Социопсихолингвистические аспекты / А.Э. Бабайлова – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 151 с.
23. Бадашкеева, М.Л. Кейс как контрольно-измерительный инструмент при подготовке будущих учителей технологии / М.Л. Бадашкеева, Е.К. Гитман // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – С. 67-74.
24. Базилевич, В.Б. Самостоятельная работа как средство достижения целей индивидуальной образовательной траектории студентов ВЯТГУ / В.Б. Базилевич // Наука и Мир. – 2014. – № 8(12). – С. 141-142.

25. Баликаева, М.Б. Развитие иноязычного профессионального самообразования студентов вуза в рамках УИРС / М.Б. Баликаева // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 70-76.
26. Балуюн, С.Р. Предпосылки возникновения классических клоуз-тестов в истории языкового тестирования / С.Р. Балуюн, А.А. Яковлев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12-4. – С. 31-33.
27. Бароненко, Е.А. Повышение роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка / Е.А. Бароненко, Л.А. Белова, А.В. Слабышева, И.А. Орлова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 14-20.
28. Бартош, Д.К. Оптимизация профессиональной подготовки студентов-лингвистов на этапе модернизации высшего образования / Д.К. Бартош // Преподаватель XXI век. – 2010. – Т.1. № 1. – С. 37-41.
29. Бартош, Д.К. Оценка качества иноязычного образования как фактор повышения уровня образовательных результатов студентов / Д.К. Бартош // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 47-53.
30. Башмаков, А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков – М.: Филинь, 2003.– 616 с. – ISBN: 5-9216-0044-X
31. Бегидова, С.Н. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С.Н. Бегидова, С.А. Хазова // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 5. – С. 26-32.
32. Безбородова, С.А. Обучение иностранному языку студентов специальности 130400.65 «Горное дело» в рамках профессионально ориентированного подхода / С.А. Безбородова // Известия высших учебных заведений. Горный журнал. – 2014. – № 8. – С. 128-133.
33. Безукладников, К.Э. Критериальное оценивание результатов образования: монография / К.Э. Безукладников, А.А. Красноборова, Б.А. Крузе; – Пермь: ПГПУ, 2012. –127 с. – ISBN 978-5-85218-496-2



34. Безукладников, К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования: монография / К.Э. Безукладников – Пермь: ПГПУ, 2011. – 207 с. – ISBN 978-5-85218-498-6.
35. Безукладников, К.Э. Лингводидактические компетенции: методика формирования: монография / К.Э. Безукладников – Пермь: ПГПУ, 2011. – 206 с. – ISBN 978-5-85218-499-3.
36. Безукладников, К.Э. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе / К.Э. Безукладников, Б.А. Жигалев, Б.А. Крузе // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 153-165.
37. Беликова, А.П. О некоторых тенденциях развития дистанционного образования в системе высшей школы России / А.П. Беликова // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2011. – № 3 (11). – С. 213-216.
38. Белозерцева, Н.Н. Мир реальный и мир виртуальный: две экологические системы? / Н.Н. Белозерцева; Тюменский гос. ун-т, Институт социально-гуманитарных наук. – 2-е изд., перераб. и доп. – Тюмень: Тюменский гос. ун-т, 2018. – 251 с. – ISBN 978-5-400-01410-9.
39. Бердяев, Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев – Москва: АСТ, АСТ Москва, Хранитель, 2007. – 608 с. – ISBN 5-17-038156-5.
40. Беспалько, В.П. Персонифицированное образование / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12-17.
41. Бим, И.Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 2-6.
42. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин – Москва: Наука, 1973. – 271с.
43. Бобыкина, И.А. Инновационная стратегия развития современного высшего образования / И.А. Бобыкина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – № 1. – С. 57-67.

44. Бобыкина, И.А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык; уровень высшего профессионального образования)»: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / И.А. Бобыкина; Нижегородский гос. лингв. ун-т. – Нижний Новгород, 2012. – 39 с.
45. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика /М.А. Бовтенко – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с. ISBN 5-89349-562-4 (Флинта), 5-02-032573-2 (Наука).
46. Богданова, Н.В. Европейский языковой портфель (ELP - European Language Portfolio) – как средство формирования единого образовательного пространства в области овладения иностранными языками студентами неязыковых вузов / Н.В. Богданова, Т.А. Баева, А.В. Назарова / Профилактическая и клиническая медицина. – 2007. – № 3. – С. 153-155.
47. Богин, Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: специальность 10.02.19. «Теория языка»: дис. ... д-ра фил. наук / Г.И. Богин –Ленинград, 1984. – 354 с.: ил.
48. Бодряшкина, М.А. Вариативный образовательный процесс как фактор развития образовательной среды урока: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Бодряшкина; Моск. гуманитар. ун-т. – Москва, 2012. – 25 с.
49. Божович, Е.Д. Психология учения: история и современность // Развитие идей научной школы Н.А. Менчинской в современной психологии учения: материалы Круглого стола, посвященного 110-летию со дня рождения Н.А. Менчинской / Е.Д. Божович –Москва, 2015. – С. 5-20.
50. Бондарев, М.Г. Смешанное обучение иностранному языку для специальных целей в инженерно-техническом вузе: монография / М.Г. Бондарев, А.В. Бакулев, А.И. Левендян и др. – Ростов-на-Дону: Южный федер. ун-т, 2014. – 187 с. – ISBN: 978-5-9275-1379-6.

51. Бордашова, А.А. Проблемы освоения лексики иностранного языка / А.А. Бордашова, Н.Н. Нечаев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 595. – С. 9-21.
52. Борисова, В.П. Формирование межкультурной компетенции в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку / В.П. Борисова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 81-83.
53. Борозенец, Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Г.К. Борозенец; Самарский гос. ун-т. – Тольятти, 2005. – 335 с.
54. Буева, М.Н. Некоторые аспекты формирования профессионально-ориентированной языковой личности / М.Н. Буева // Теория и практика инновационных технологий в АПК: материалы науч.-метод. конф. (28 января 2008 г.); Воронеж. гос. аграр. ун-т. – Воронеж, 2008. – С. 139-140.
55. Булыгина, Е.Ю. Обучающий и контролирующий модули в электронном учебнике по лексикологии: знание языка и знания о языке / Е.Ю. Булыгина, Т.А. Трипольская // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 3 (35). – С. 38-44.
56. Валеева, Р.З. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку будущих специалистов социокультурной сферы / Р.З. Валеева // Вестник Казанского гос. ун-та культуры и искусств. – 2014. – № 4. – С. 119-123.
57. Вербицкая, Л.В. О модернизации российской высшей школы: сегодняшние проблемы и возможные решения / Л.В. Вербицкая, В.Б. Касевич // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 10-21.
58. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности / А.А. Вербицкий, О.А. Григоренко – М.: Московский гос. гум. ун-т им. М.А. Шолохова, 2015. – 205 с. – ISBN: 978-5-8288-1596-8.

59. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова – М.: Логос, 2009. – 336 с. – ISBN: 978-5-98704-452-0.
60. Викулина, М.А. Качество школьного иноязычного образования и стандарты нового поколения / М.А. Викулина, Л.В. Вилкова // Перспективы науки. – 2013. – № 11 (50). – С. 15-19.
61. Викулина, М.А. Технологии как способ реализации целей иноязычного образования в высшей школе / М.А. Викулина, О.А. Обдалова // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 171-189.
62. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: Избранные труды / В.В. Виноградов – М.: Наука, 1980. – 360 с.
63. Войцеховская, Н.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов ТПУ неязыковых факультетов / Н.Ю. Войцеховская // Прикладная филология и инженерное образование: материалы V междунар. науч.- практ. конф. (6-9 февраля 2007). – Томск: Изд-во Томск. политехн. ун-та. – 2007. – Ч. 1. – С. 178-182.
64. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-151.
65. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2000. – № 1. – С. 64-72.
66. Выготский, Л.С. Детская психология /Л.С. Выготский – М., 1984. – Т. 6.
67. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – под. ред. В.В. Давыдова – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. – ISBN 978-5-17-049975-5.
68. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003. –1136 с., илл. – ISBN 5-699-13728-9.
69. Гаджиев, И.А. Педагогические условия, направленные на эффективность процесса обучения иноязычному общению будущих юристов на основе

применения деловой документации / И.А. Гаджиев, Н.А. Тарасюк // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5 (90). – С. 189-192.

70. Галацкова, И.А. Психолого-педагогическое обеспечение вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе / И.А. Галацкова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2009. – Вып. 11. – С. 113-120.

71. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 2-7.

72. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы / Н.Д. Гальскова // Вестник Московского государственного областного университета. – 2013. – № 1. [сайт]. – URL: <https://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/View/281> (дата обращения: 14.05.2016).

73. Гараева, М.В. Формирование межкультурной компетенции профильных специалистов в современных российских вузах: специальность 22.00.06. «Социология культуры и духовной жизни»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Гараева; Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 24 с.

74. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-23.

75. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования: дис. ... д-ра пед. наук / Л.К. Гейхман; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 426 с.

76. Гейхман, Л.К. Синергетическая педагогика. / Л.К. Гейхман, Л.В. Кушнина, А.В. Кушнин. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2011. – 176 с. – ISBN 978-5-398-00597-4.

77. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 51 с. – ISBN 5-93134-172-2.

78. Гитман, Е.К. Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе / Е.К. Гитман, М.А. Хлыбова. – Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2014. – 135 с.
79. Гитман, Е.К. Оценка открытости образовательной системы вуза на основе синергетического подхода // Е.К. Гитман, А.Н. Данилов, И.Д. Столбова // Известия высших учебных заведений. Технология текстильной промышленности. – 2017. – № 2 (368). – С. 321-327.
80. Гитман, Е.К. Мультидисциплинарный кейс в профессиональной подготовке студентов вуза / Е.К. Гитман, Л.Р. Лизунова, Л.А. Гущина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 1. – С. 86-96.
81. Гладкова, О.Д. «Кейс-стади» при профессиональной иноязычной подготовке специалистов с позиции когнитивного моделирования в образовании / О.Д. Гладкова, З.И. Коннова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 44-53.
82. Голошумова, Г.С. Тенденции развития вариативного образования в современном социуме // Г.С. Голошумова, Ф.Ф. Тимиров, С.Г. Ежов // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3. – С. 148-150.
83. Горина, О.Г. Определение словарного запаса обучаемых с помощью корпуса // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т. 7, № 2. – С. 201-209.
84. Горлова, Е.А. Дифференцированное обучение как реализация вариативного подхода к организации образовательного процесса / Е.А. Горлова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 6. – С. 84-88.
85. Горюнова, Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению / Е.С. Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2 (104). – С. 60-64.
86. Григорьева К.С. Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии

- СЛП: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук / К.С. Григорьева; Казанский нац. исслед. технолог. ун-т. – Казань, 2016. – 223 с.
87. Григорьева, О.Ю. Проблема интеграции аудиторной и внеаудиторной самостоятельных работ студентов педвузов / О.Ю. Григорьева // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – №2 (4). – С. 29-35.
88. Громько, Ю.В. Российское образование: перспективы развития / Ю.В. Громько, В.И. Слободчиков // Директор школы. – 2000. – № 2. – С. 3-12.
89. Гурвич, А.В. Коммуникативная компетенция как базисный критерии оценки качества иноязычного образования студентов-переводчиков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 12 (188). – С. 86-90.
90. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996.– 544 с.
91. Деза, Е.И. Особенности концепции создания индивидуальных траекторий фундаментальной подготовки учителя математики в условиях вариативного образования / Е.И. Деза // Наука и школа. – 2012. – № 2. – С. 28-34.
92. Делор, Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3-16.
93. Дементьева, Т.М. Принципы отбора активной специальной лексики в профессионально ориентированном преподавании немецкого языка в сфере юриспруденции / Т.М. Дементьева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 12 (177). – С. 136-142.
94. Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А.А. Деркач // Акмеология. – 2012. – № 4 (44). – С. 11-17.
95. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования / Э.Д. Днепров. – М., 2006. – Т. 1. 536 с.
96. Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения / А. Долгоруков [сайт]. – URL:

[http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600) (дата обращения: 15.01.2014).

97. Дружинина, М.В. Проблема дидактического обеспечения формирования языковой компетентности у студентов университета / М.В. Дружинина, С.С. Дергаева, И.Н. Найденова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 5. – С. 123-128.

98. Евдокимова, М.Г. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система / М.Г. Евдокимова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 12 (672). – С. 49–58.

99. Евтух, Т.В. Адаптация студентов к обучению в связи с особенностями их когнитивных стилей / Т.В. Евтух // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Психологические и педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 98-104.

100. Евтух, Т.В. Связь разноуровневых индивидуальных свойств и когнитивных стилей / Т.В. Евтух // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-3. – С. 600-603.

101. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: дис. ... д-ра. пед. наук / Г.В. Елизарова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена – Санкт-Петербург, 2001. – 371 с.

102. Ермаков, В.Г. Социально-культурные и методологические аспекты развивающего образования / В.Г. Ермаков, Н.Н. Нечаев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 562.– С. 46-65.

103. Ермолаева, М.В. Современное развитие понятия внутренней позиции личности в контексте субъектного подхода / М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. – 2013. – № 2. – С. 7-16.



104. Ермолаева, М.В. Современные подходы к изучению мотивации непрерывного образования на протяжении жизненного пути / М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 132–139.
105. Ермолович, Е.В. Информационно-коммуникационные технологии в управлении самостоятельной учебной деятельностью студентов / Е.В. Ермолович, А.М. Красниченко // Информатика и образование. – 2005. – №2. – С. 102-105.
106. Ершова, О.В. Качество образования в техническом университете как педагогическая проблема / О.В. Ершова, О.А. Мишурина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №4 (19). – С. 49-52.
107. Живокоренцева, Т.В. Вариативность образования: проблемное поле современных интерпретаций / Т.В. Живокоренцева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 4. – С. 187-194.
108. Живокоренцева, Т.В. Теоретико-методологические и социокультурные аспекты вариативности образования / Т.В. Живокоренцева // Научно-педагогический журнал. Восточной Сибири Magister Dixit. – 2012. – № 4. – С. 205-216.
109. Жигалев, Б.А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе / Б.А. Жигалев, К.Э. Безукладников, Б.А. Крузе // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 153-165.
110. Жинкин, Н.И. Психолингвистика / Н.И. Жинкин. – М., 2009. – 288с.
111. Жиркова, К.А. Дифференцированный подход и его реализация в процессе изучения иностранного языка в школе / К.А. Жиркова // Педагогика и психология образования. – 2013. – № 2. – С. 30-32.
112. Журавлева, Л.В. Визуализация творческих стратегий с использованием ментальных карт / Л.В. Журавлева, А.И. Власов // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2013. – № 1 (21). – С. 133-140.

113. Завьялова, В.Л. Интерференция звуковых систем английского и восточных языков / В.Л. Завьялова // Вестник РУДН, серия Лингвистика. – 2012. – № 2. – С. 94-101.
114. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику: учебник / А.А. Залевская. – Москва: Рос. гос. гум. ун-т, 1999. – 382 с. – ISBN 978-5-4458-3492-2.
115. Залялетдинова, И.М. Социально-профессиональная мобильность и языковая личность лингвиста / И.М. Залялетдинова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 3. – С. 128-137.
116. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И.Г. Захарова. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с. – ISBN 978-5-7695-9538-7.
117. Зборовский, Г. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 25-32.
118. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29-32.
119. Зеер, Э.Ф. Стратегические ориентиры инновационного развития профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 3-12.
120. Зимняя, И.А. Личностно деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): монография / под общей редакцией И.А. Зимней; Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2001. – С. 244-252. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79725> (дата обращения: 08.12.2015).
121. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. М., 1978.
122. Зубов, А.В. Информационные технологии в лингвистике / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Академия, 2004. – 208 с. – ISBN 5-7695-1531-7.

123. Ибрагимов, Г.И. О роли и месте цифровых технологий в системе высшего образования / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // В сборнике: Инновации и качество профессионального образования: матер. 15-ой Международной научно-практической конф. (21 мая 2021 года). – Казань, 2021. – С. 13-18.
124. Ибрагимов, И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие / И.М. Ибрагимов. – М.: Академия, 2005. – 336 с. – ISBN 5-7695-2224-0.
125. Иванова, Е.О. Способы фиксации вариативного содержания образования в целях оценки качества образования / Е.О. Иванова / Институт стратегии развития образования Российской академии образования [сайт]. – URL: [ягпу.рф/images/9/95/Е.О.\\_Иванова.pdf](http://ягпу.рф/images/9/95/Е.О._Иванова.pdf) (дата обращения: 03.03.2015).
126. Иванова, М.А. Основы формирования самообразовательной лингвистической компетенции при профессионально ориентированном обучении иностранным языкам / М.А. Иванова // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 61. – С. 403-406.
127. Игнатенко, Н.А. Развитие иноязычной социокультурной компетенции вчера и сегодня / Н.А. Игнатенко // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2 (261). – С. 226-229.
128. Илларионов, И.Е. К вопросу о гуманитарной составляющей подготовки выпускника технического вуза / И.Е. Илларионов, И.В. Леушина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2015. – № 2 (86). – С. 154-158.
129. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 701 с.: ил. – ISBN: 978-5-4237-0032-4.
130. Калабухова, Г.Н. Способы реализации интерактивных технологий в условиях ускоренного обучения студентов иностранному языку / Г.Н. Калабухова // Вестник ТИСБИ. – 2013. – № 2 (54). – С. 45-51.
131. Калинина, А.С. Понятие другого и этика в философии Э. Левинаса / А.С. Калинина // Вестник Челябинского государственного университета. Философские науки. – 2020. – № 5. – С. 124-129.

132. Карамышева, Г.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: В вопр. и ответах / Г.В. Карамышева. – СПб.: Союз, 2001. – 192 с. – ISBN 5-94033-030-4.
133. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик – Волгоград: Перемена. 2009. – 477 с. – ISBN 5–88234–552–2.
134. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов – изд. 7-е. – Москва: ЛКИ, 2010. – 264с. – ISBN 978-5-382-01071-7.
135. Карелина, В.А. Методика отбора иноязычного лексического материала для обучения студентов высших учебных заведений / В.А. Карелина // Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. – 2014. – Т. 8. – С. 70-73.
136. Карипиди, А.Г. Принципы предметно-языкового интегрированного обучения и формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / А.Г. Карипиди // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2015. – № 31. – С. 35-39.
137. Каскова, М.Е. Формирование учебной автономии на основе выбора как метода обучения иностранному языку: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)»: дис. ... канд. пед. наук / М.Е. Каскова; Рос. университет дружбы народов. – Москва, 2015. – 198 с.
138. Кассина, Р.А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р.А. Кассина; Волжский гос. инженерно-пед. ун-т. – Н. Новгород, 2006. – 24 с.
139. Кемерова, Н.С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе / Н.С. Кемерова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2 (92). – С. 53-57.
140. Кикоть, В.Я. Характеристика иноязычного образования в вузах России на современном этапе / В.Я. Кикоть, Н.И. Алмазова // Научно-технические

ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 9-16.

141. Ким, В.С. Смысловые маркеры / В.С. Ким // Прикладная филология и инженерное образование материалы: материалы V междунар. науч.-практ. конф. (6-9 февраля 2007). – Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та. 2007. – Ч.1. – С. 174-182.

142. Кириленко, Г.Г. Краткий философский словарь: 288 понятий, 156 персон / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов. – М.: АСТ (и др.), 2010. – 479 с. РНБ: С 2010-2/625.

143. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с. – ISBN: 978-5-06-005767-6, 978-5-87151-038-4.

144. Киян, И.В. Варианты моделей дистанционного образования и их интеграция / И.В. Киян // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 1. – С. 70-74.

145. Клейменова, Е.В. Педагогические условия реализации вариативного обучения студентов вуза / Е.В. Клейменова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – №6. (приложение «Педагогические науки»). – С. 8.

146. Климинская, С.Л. Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 4 (23). – С. 1-12.

147. Ковалевская, Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения: Общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков: специальность 13.00.01 «Общая педагогика», 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Ковалевская; Московский пед. гос. ун-т. – М., 2000. – 36 с.

148. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студентов высш. пед. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Academia, 2005 – 350 с. – ISBN 5-7695-2198-8.

149. Колесников, А.А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам / А.А. Колесников // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2020. – № 2 (38). – С. 89-100.
150. Колесников, А.А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6-14.
151. Колесова, Е.А. Лингвометодические аспекты развития познавательной активности обучающихся на основе социокультурного подхода / Е.А. Колесова, Н.А. Тарасюк // Актуальные проблемы соврем. иноязычного образования. – 2021. – № 13.
152. Комолова, Е. Знание иностранного языка: карт-бланш на рынке труда? / Е. Комолова // Study there [сайт]. – URL: [http://www.studythere.ru/articles/znanie\\_inostranno\\_jazyka\\_kart.html](http://www.studythere.ru/articles/znanie_inostranno_jazyka_kart.html). (дата обращения: 07.12.2019).
153. Коннова, З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра пед. наук / З.И. Коннова; Калужский гос. пед. ун-т. – Калуга, 2003. – 355 с.
154. Коновальчук, В.Н. Вариативное развивающее начальное образование: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Коновальчук; Ростовский гос. пед. ун-т. –Ростов-на-Дону, 2005. – 419 с.
155. Копылова, Н.В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Копылова; Рос. академия гос. службы при Президенте РФ. – М, 2005. – 634 с.
156. Коробкова, О.Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной

документации и научной литературе / О.Ф. Коробкова // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 29-41.

157. Коряковцева, Н.Ф. Организация продуктивной деятельности студентов, изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева // Развивающее обучение в системе иноязычной подготовки: проблемы, инновации, перспективы. – М.: Рема, 2009. – С. 56-66.

158. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Изд-во АРКТИ, 2002. – 173с. – ISBN 5-89415-244-5.

159. Косолапов, Р.И. Свобода и ответственность / Р.И. Косолапов, В.С. Марков. – М., 1969.

160. Костин, А.К. Профильное обучение: на пути к индивидуализации обучения и свободы выбора / А.К. Костин // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 10. – С. 15-19.

161. Костюкова, Т.А Развитие иноязычной коммуникативной компетентности специалистов неязыковых специальностей / Т.А. Костюкова, А.Л. Морозова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 348. – С. 122-127.

162. Косырева, Е.Ф. Критерии отбора учебных текстов для профессиональной подготовки студентов медвуза // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2006. – № 14 (3). – С. 198-202.

163. Кочергина, О.А. Вариативность общепедагогической подготовки как условие развития творческой индивидуальности будущего учителя: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Кочергина; Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов на Дону, 2002. – 179 с.

164. Кочетурова, Н. Метод проектов в обучении иностранному языку: теория и практика / Н. Кочетурова // Институт дистанционного обучения [сайт]. – URL: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php#1> (дата обращения 17.12.2018).

165. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 352 с. ISBN 5-7695-5614-2.
166. Краснощекова, Г.А. Преемственность в обучении – один из факторов повышения качества языковой подготовки в вузе / Г.А. Краснощекова, В.И. Писаренко // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 52-57.
167. Краснощекова, Г.А. Функции преемственности процесса обучения иностранным языкам / Г.А. Краснощекова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2014. – № 28. – С. 47-51.
168. Красных, В.В. Единицы языка vs. единицы дискурса и лингвокультуры (к вопросу о статусе прецедентных феноменов и стереотипов) / В.В. Красных // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 53-58.
169. Красных, В.В. Жанры речи сквозь призму многомерности бытия человека говорящего / В.В. Красных // Жанры речи. – 2015. – № 1 (11). – С. 9-14.
170. Круковская, О.А. Проблемы, пути и условия активизации познавательной деятельности студентов / О.А. Круковская, М.В. Рябинина, О.Г. Федоров // Социальные отношения: научный журнал. – 2016. – № 2 (17). – С. 38-44.
171. Крутская, С.В. Критерии отбора текстов в курсе иностранного языка для подготовки бакалавров согласно требованиям ФГСО ВПО / С.В. Крутская, Л.Р. Нуртдинова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 1. – С. 31-41.
172. Кручинина, Г.А. Дидактическая система формирования профессионально иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации образования / Г.А. Кручинина, Н.В. Патяева, Е.Б. Михайлова // Приволжский научный журнал. – 2014. – № 3 (31). – С. 233-238.
173. Крылов, Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (филология, уровень профессионального



образования): дис. ... д-ра пед. наук / Э.Г. Крылов; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 450 с.

174. Крылова, Е.А. Совершенствование иноязычной самообразовательной компетенции студентов неязыковых вузов в условиях самостоятельной работы на основе мониторинг-технологии (на материале английского языка): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык, уровень профессионального образования): дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Крылова; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2015. – 238 с.

175. Кузьмина, Н.А. Когнитивные основания синергетики или синергетические основания когнитивистики / Н.А. Кузьмина // Функционирование русского и украинского языков в эпоху глобализации: материалы междунар. конф. по функциональной лингвистике. – Ялта, 2003. – С. 28-34.

176. Кузьмина, Н.В. Творческий потенциал специалиста: акмеологические проблемы развития / Н.В. Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С. 41-53.

177. Куклина, С.С. Трудности учебной деятельности школьников по освоению иноязычной коммуникативной компетенции и возможные пути их преодоления / С.С. Куклина // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 14-19.

178. Кулагина, Л.И. Вариативность образования как условие результативного обучения младших школьников: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Л.И. Кулагина – Карачаевск, 2002. – 163 с.

179. Кулагина, Т.И. Дидактические условия развития познавательной самостоятельности студентов экономических специальностей в процессе обучения иностранному языку / Т.И. Кулагина // Вестник ОГУ. – 2006. – № 6-1. – С. 158-164.

180. Кучерявая, Т.Л. Проблемы профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т.Л. Кучерявая // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 336-337.

181. Лабазина, Л.Н. Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранным языкам / Л.Н. Лабазина // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 2 (35). – С. 119-122.
182. Лабунская, Н.А. Механизмы формирования и сопровождения индивидуального образовательного маршрута студента / Н.А. Лабунская // Вестник Тюменского областного государственного института развития регионального образования. – 2013. – № 3(27). – С. 31-32.
183. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. – 232с. – ISBN 5-7904-0173-2.
184. Ламзин, С.А. Постмодернизм и обучение иностранным языкам / С.А. Ламзин // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2014. – № 2 (43). – С. 14-25.
185. Лapidус, Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
186. Ларина, Е.Б. Цели и задачи обучения иностранному языку в магистратуре в условиях внешнеэкономических связей региона на современном этапе / Е.Б. Ларина // Перспективы науки и образования. – 2013. – №6. – С. 77-80.
187. Лебединцев, В.Б. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе / В.Б. Лебединцев, Н. Горленко, О. Запятая, Г. Клепец – М.: Национальный книжный центр: ИФ «Сентябрь», 2013. – 240 с. – ISBN: 978-5-4441-0074-5.
188. Левинас Э. Время и Другой. Гуманизм другого человека / Э. Левинас – Санкт-Петербург: Высшая религиозно-философская школа, 1999. – 266с. – ISBN 5-900291-05-7.
189. Левинзон, А.И. Креативное письмо: модель англоязычных стран в российской школе // Вопросы образования. – 2014. – №1. – С. 25-43.
190. Левитан, К.М. Ценностные отношения как мотивационная основа развития языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве

юридического дискурса / К.М. Левитан, М.А. Югова // Язык и культура. – 2021. – №56. – С. 164-178.

191. Левшина, Н.И., Мониторинг, диагностика, экспертиза как методы исследования образовательного процесса / Н.И. Левшина, Л.Н. Санникова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – С. 5-8.

192. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с. – ISBN 5-89357-009-X.

193. Леушина, И.В. Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля / И.В. Леушина. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. техн. ун-та им. Р.Е. Алексеева, 2006. – 152 с. – ISBN: 5-93272-367-X.

194. Леушина, И.В. Иноязычная подготовка студентов в образовательном пространстве технического вуза: информационный, когнитивный, акмеологический аспекты / И.В. Леушина. – Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. тех. ун-та им. Р.Е. Алексеева, 2008. – 123 с.

195. Липская, Л.А. Вариативность как системообразующая основа развития отечественного образования (педагогико–антропологический аспект): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Липская; Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2007. – 43 с.

196. Литвиненко М.В. Структурно-функциональная модель индивидуальной траектории обучения в условиях информатизации образования: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.В. Литвиненко; Ин-т содержания и методов обучения РАО. – Москва, 2007. – 49 с.

197. Лобанов, Ю.И. Самообразование в открытой сетевой информационной среде / Ю.И. Лобанов, О.А. Ильченко // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 99-103.

198. Лобашев, В.Д. Функции, алгоритмы и аргументы модели процесса оценивания / В.Д. Лобашев // Интеграция образования. – 2015. – Т.19, № 1. – С. 82-92.
199. Лопарева, Т.А. Понятие учебных стратегий, их взаимосвязь с когнитивными стилями и влияние на процесс овладения иностранным языком / Т.А. Лопарева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2015. – № 31. – С. 151-160.
200. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Лоренц. – Омск, 2001. – 250 с.
201. Лубовский, Д.В. К проблеме проектирования развивающих образовательных ситуаций в высшем образовании / Д.В. Лубовский // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. –Чебоксары, 2014. – С. 99-102.
202. Лубовский, Д.В. Понятие ведущей деятельности в работах Л.С. Выготского и его последователей / Д.В. Лубовский // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 4. – С. 2-6.
203. Лукьянова, М.И. Вариативный образовательный маршрут / М.И. Лукьянова, И.В. Перкокуева // Учитель. – 2007. – №1. – С. 9-11.
204. Любимова, Н.В. Технология «смешанного» обучения иностранным языкам: перспективы и проблемы / Н.В. Любимова, А.И. Горожанов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 3(609). – С. 49-58.
205. Магомедова, Р.М. Организационные условия формирования профессиональных компетенций преподавателя вуза в процессе послевузовской подготовки / Р.М. Магомедова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №1 (129). – С. 97-100.

206. Мазаева, И.А. Формы оценивания профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности (критериальное оценивание) // Вестник МГИМО. – 2013. – № 5 (32). – С. 84-89.
207. Макаренко, Е.Д. Ориентация на когнитивный стиль при обучении русскому языку как иностранному студентов медицинского профиля / Е.Д. Макаренко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 9-2 (27). – С. 104-106.
208. Максаев, А.А. Этапы развития социокультурных и иноязычных речевых умений учащихся в процессе их участия в международных языковых культуроведческих проектах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6 (134). – С. 63-74.
209. Марасанов, Г.И. «Акме» как процесс: интерпретация понятия в русле философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна и идеи К.А. Абульхановой-Славской / Г.И. Марасанов // Акмеология. – 2010. – № 1. – С. 10-20.
210. Маркина, Е.И. О соотношении понятий «лексический минимум» и «учебный словарь» в методике преподавания русского языка как иностранного // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 129. – С. 247-250.
211. Матвеева, Н.В. Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку / Н. В. Матвеева // Информатика в образовании. – 2006. – № 6. – С. 72-76.
212. Матиенко А.В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностраный язык; уровень высшего профессионального образования): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Матиенко; Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород. 2011. – 40 с.

213. Матухин, Д.Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – № 2. – С. 121-129.
214. Махмутов, М.И. Принцип проблемности в обучении / М.И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С. 30-36.
215. Мацкевич, Е.Э. Использование модели смешанного обучения (Blended Learning) в преподавании иностранного языка для студентов нелингвистических специальностей / Е.Э. Мацкевич, А.А. Флакман // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2013. – Выпуск 22.– С. 186-194.
216. Машарова, Т.В. Ситуация выбора как основа ситуативной доминанты в новом образовательном стандарте / Т.В. Машарова, А.А. Пивоваров // Интеграция образования. – 2015. –Т. 19, №1 (78). – С. 22-29.
217. Меренков, А.В. Какой специалист востребован на рынке труда: мнение работодателей и студентов / А.В. Меренков, В.С. Шаврин // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1. – С. 94-103.
218. Мещерякова, Е.В. Образовательное пространство формирования профессиональной иноязычной компетентности управленческих кадров / Е.В. Мещерякова, Е.А. Локтюшина // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11-1. – С. 79-83.
219. Мильруд, Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. – 2015. – № 1 (29). – С. 104-121.
220. Мильруд, Р.П. Современные проблемы теории обучения иностранным языкам за рубежом / Р.П. Мильруд // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2002. – № 3 (27). – С. 101-107.
221. Миняева, Н.М. Самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук / Н.М. Миняева // Высшее образование сегодня. – 2010. – №7. – С. 49-54.
222. Мойсеенко, А.А. Теоретико-практические основы формирования индивидуальной образовательной траектории студента в разноуровневом

вариативном образовании / А.А. Мойсеенко // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2013. – № 1 (13). – С. 198-203.

223. Мосина, М.А. Комплексное обучение иноязычной профессионально ориентированной речевой деятельности в контексте интерактивного подхода: монография / М.А. Мосина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2008. – 127с. – ISBN 978-5-88151-873-8.

224. Назаров, С.А. Педагогические условия проектирования личностно развивающей информационно-образовательной среды технического вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / С.А. Назаров; Ростовский гос. пед. ун-т.– Ростов-на-Дону, 2006. –28 с.

225. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

226. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №7. – С. 61-64.

227. Нечаев, Н.Н. Психологические аспекты становления языковой личности в процессе профессиональной подготовки лингвистов / Н.Н. Нечаев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – №14 (725). – С. 9-27.

228. Нечаев, Н.Н. Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2002. – № 467. – С. 3-24.

229. Новик, В.Ю. Особенности иноязычной коммуникативной деятельности магистрантов в техническом вузе / В.Ю. Новик, И.Г. Ольгинская, Е.Н. Панкратова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2 [сайт]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24288> (дата обращения: 20.05.2016).

230. Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.
231. Новикова, О.Н. Разработка технологии организации самостоятельной работы студентов в условиях проблемно-модульного обучения / О.Н. Новикова // Известия Регионального финансово-экономического института [сайт]. – URL: <http://science.rfei.ru/ru/2013/1/10.html> (дата обращения: 26.01.2019).
232. Новоселова, С.Ю. Приоритетные направления фундаментальных научных исследований в области управления образованием / С.Ю. Новоселова [и др.] // Проблемы современного образования. – 2012. – № 4. – С. 5-20.
233. Обдалова, О.А. Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения иностранному языку / О.А. Обдалова, А.В. Соболева // Язык и культура. – 2013. – № 2 (22). – С. 110-115.
234. Оберемко, О.Г. Диалог культур в обучении иностранному языку студентов лингвистического вуза / О.Г. Оберемко // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2014. – Выпуск 26. – С. 101-113.
235. Ольнева, А.Б. Вариативный подход к математическому образованию в техническом вузе: : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... д-ра пед. наук / А.Б. Ольнева; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 36 с.
236. Орлова, Е.С. Новая концепция учебной программы по иностранному языку для классического университета / Е.С. Орлова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 6. – С. 19-27.
237. Панкратова, Е.Н. Технология структурирования профессионально-ориентированного иноязычного информационного тезауруса / Е.Н. Панкратова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2013. – Выпуск 22. – С. 195-204.
238. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.



239. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568с. ISBN 978-5-88337-186-7.
240. Пахмутова, Е.Д. Учебные стратегии для непрерывного языкового обучения (неязыковой вуз) / Е.Д. Пахмутова, И.В. Лаптева, А.В. Прожога // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, – 2017. – № 7 (73). Ч.1. – С. 197-203.
241. Перфилова, Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). – М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 2014. – 50 с.
242. Перфилова, Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы) / Г.В. Перфилова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2012. – №654. – С. 9-22.
243. Петрунева, Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность / Р.М. Петрунева // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 65-70.
244. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с. – ISBN 5-93134-205-2
245. Пикан, В.В. Управление вариативным образовательным процессом в школе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Пикан; Московский пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 496 с.
246. Пипченко, Е.Л. Предметно и проблемно обусловленные текстовые материалы как объект гибкого иноязычного чтения в исследовательских проектах // Язык и культура. – 2014. – № 4 (28). – С. 156-165.
247. Плетяго, Т.Ю. Роль когнитивных стилей в формировании читательской компетентности студентов вуза в условиях межкультурной коммуникации / Т.Ю. Плетяго // Образование и наука. – 2011. – №8. – С. 112-120.

248. Плигин, А.А. Личностно ориентированное образование: история и практика: монография / А.А. Плигин. – М.: КСП+, 2003. – 432 с. – ISBN 5-98857-077-1.
249. Плотникова, О. Самостоятельная работа студентов: деятельностный аспект / О. Плотникова, В. Суханова // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 178-180.
250. Полат, Е.С. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров – М.: Академия, 2005. – 272 с. ISBN 5-7695-0321-1.
251. Полат, Е.С. Проблемы образования в канун XXI века / Е.С. Полат // Журнал «Эйдос» [сайт]. – URL: [www.eidos.ru/journal](http://www.eidos.ru/journal) (дата обращения: 10.03.2018).
252. Полещук, Е.С. Веб-квест как способ организации поисково-исследовательской деятельности учащихся при обучении иностранному языку // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – № 44. – С. 34-37.
253. Поляков, О.Г. Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранные языки): дис. ... д-ра пед. наук / О.Г. Поляков; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 308 с.
254. Поляков, О.Г. Некоторые вопросы самоконтроля в обучении иностранным языкам студентов высшей школы / О.Г. Поляков // Язык и культура. – 2012. – №4(20). – С. 97-104.
255. Полякова, Т.Ю. Профессиональная ориентация обучения иностранному языку в инженерном вузе: традиции и перспективы / Т.Ю. Полякова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2013. – №12. – С. 21-34.
256. Потёмкина, Е.В. К вопросу о методах формирования языковой личности / Е.В. Потёмкина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 2, Т.1. – С. 215-224.

257. Похолков, Ю. Обеспечение и оценка качества высшего образования // Ю. Похолков, А. Чучалин, С. Могильницкий // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 12-27.
258. Прасолова, Е.Л. Теоретико-методологические основы информационного обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя в вариативном образовании: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Л. Прасолова. – Калуга, 2001. – 423 с.
259. Прошина, З.Г. Концепции глобализации английского языка / З.Г. Прошина // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2018. – №1-2 (32-33). – С. 12-30.
260. Пшёнкина, Т.Г. Психолингвистические основания вербальной посреднической деятельности переводчика: монография / Т.Г. Пшёнкина. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005. – 240 с. – ISBN 5-88210-305-3.
261. Раицкая, Л.К. Развитие автономии студента в информационно-образовательной интернет-среде / Л.К. Раицкая // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 4. – С. 54-58.
262. Раицкая, Л.К. Сущность и формирование иноязычной информационной компетенции в высшей школе / Л.К. Раицкая // Вестник Московского университет. Серия 20: Педагогическое образование. – 2010. – № 2. – С. 28-36.
263. Ратанова, Т.А. Способы активизации познавательной деятельности школьников / Т.А. Ратанова // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 81-88.
264. Ратуева, О.Н. Активные методы проблемного обучения иностранному языку в высшем учебном заведении / О.Н. Ратуева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2014. – № 2. – С. 81-84.
265. Редлих, С.М. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога / С.М. Редлих, О.А. Козырева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – №1(3). – С. 50-62.

266. Роберт, И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе / И.В. Роберт // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2005. – №5. – С. 106-114.
267. Рожнова, Е.А. К вопросу об использовании интерактивных форм в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе / Е.А. Рожнова, С.М. Симакова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 1 (19). – С. 123-129.
268. Розин, В.М. Человек культурный. Введение в антропологию / В.М. Розин – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 304 с.
269. Рослякова, Н.И. Вариативный подход к формированию профессиональной индивидуальности педагога дошкольного учреждения в процессе вузовской подготовки: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Н.И. Рослякова; Рос. гос. соц. ун-т. – М., 2010. – 40 с.
270. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 224с. – ISBN: 978-5-459-00888-3.
271. Русанов, Е.К. Специалисты с иноязычной компетентностью на региональном рынке труда (на примере Ставропольского края): специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы»: автореф. ... канд. социол. наук / Е.К. Русанов; Северо-Кавказский гос. тех. ун-т.– Ставрополь, 2011. – 23 с.
272. Русанов, Е.К. Требования рынка труда к специалистам со знанием иностранных языков / Е.К. Русанов // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4 Том I. – С. 146-150.
273. Рыжов, В.В. Языковая личность и профессионализм иноязычного общения / В.В. Рыжов // Вестник Нижегородского гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. – 2008. – № 3. – С. 130-140.

274. Салехова, Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Л. Салехова; Татарский гос. гум.-пед. ун-т; Казань, 2008. – 447 с.
275. Санина, Е.И. Вариативное обучение как одно из направлений модернизации образования // Е.И. Санина, А.М. Маскаева // Преподаватель XXI век. – 2010. – Т.1, № 4. – С. 7-10.
276. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237с. – ISBN 5-88242-033-4.
277. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.С. Сахарова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург, 2004. – 44 с.
278. Седов, К.Ф. Речежанровая идентичность как компонент коммуникативной компетенции личности / К.Ф. Седов // Жанры речи. – 2011. – № 7. – С. 25-46.
279. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
280. Сергеева, Н.Н. Краткий экскурс в становление доктрины поликультурализма и инновационного поликультурного подхода в образовании / Н.Н. Сергеева, С.Н. Таюрская // Педагогическое образование в России. – 2021. – №5. – С. 90-96.
281. Серова, Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации / Т.С. Серова, Л.П. Раскопина – Пермь, Перм. гос. тех. ун-т, 2009. – 242 с. – ISBN 978-5-398-00208-9.

282. Серова, Т.С. Иноязычный дискурс как объект аудирования в устном последовательном одностороннем переводе / Т.С. Серова, Е.А. Руцкая // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №3. – С. 149-160.
283. Серова, Т.С. Отбор и организация системы грамматических средств языка для обучения чтению / Т.С. Серова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2011. – № 5. – С. 3-15.
284. Серова, Т.С. Типология и содержание проблемно-исследовательских проектов при обучении гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению / Т.С. Серова, Е.Л. Пипченко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 2.– С. 114-127.
285. Сидоренко, Т.В. Самостоятельная работа студентов технического вуза в профессионально ориентированном обучении иностранному языку: условия оптимизации / Т.В. Сидоренко // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 127-130.
286. Симагина, О.В. Теория управления: курс лекций / О.В. Симагина, В.М. Матюнин – Новосибирск: изд-во СибАГС, 2017. – 204 с. – ISBN 978-5-8036-0797-7.
287. Слостёнин, В.А. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений непедагогического профиля / В.А. Слостёнин, В.П. Каширин. – 5-е изд., – Москва: Академия, 2007. – 477с. – ISBN 978-5-7695-3851-3.
288. Смирнова, Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. – 2015. – № 2 (11). – С. 56-60.
289. Соболева, А.В. Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения ИЯ / А.В. Соболева, О.А. Обдалова // Язык и культура: материалы XXIII междунар. науч. конф. – Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та. – 2013. – С. 193-196.

290. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд. стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с. – ISBN 978-5-406-08721-3.
291. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в ВУЗе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / М.Л. Соколова; Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск, 2001. – 202 с.
292. Сокулер, З.А. Пассивнее самой пассивности: субъективность и идентичность в учении Э. Левинаса / З.А. Сокулер // Субъективность и идентичность. Отв. ред. А.В. Михайловский. М.: ВШЭ, 2012. – С. 198-211.
293. Соловова, Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков / Е.Н. Соловова // Вестник МГИМО. – 2013. – №6. – С. 60-70.
294. Суворова, С.Л. Статус иноязычного образования в современной межкультурной парадигме / С.Л. Суворова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 1. – С. 5-9.
295. Суртаева, Н.Н. Современные педагогические технологии в науке и практике / Н.Н. Суртаева // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2012. – №1. – С. 15-21.
296. Суртаева, Н.Н. Тенденции, обуславливающие обновление профессионального образования / Н.Н. Суртаева // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2015. – № 1. – С. 2-3.
297. Сысоев, П.В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2014. – №3. – С. 2-12.
298. Сысоев, П.В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях "диалога культур" и "не-диалога культур" / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 261-281.
299. Талызина, Н.Ф. Методика составления обучающих программ / Н.Ф. Талызина – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 47 с.

300. Тамбовкина, Т.Ю. Кейс-технологии как средство формирования организационно-управленческой компетенции у бакалавров лингвистики / Т.Ю. Тамбовкина, О.С. Краковская // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2013. – №2. – С. 114-120.
301. Тамбовкина, Т.Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык): дис. ... д-ра пед. наук / Т.Ю. Тамбовкина; ГНУ ИСМО РАО. – Москва, 2007. – 375 с.
302. Тарева, Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е.Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 302-320.
303. Тарнаева, Л.П. Культурно-ориентированная парадигма в лингводидактике и проблемы подготовки переводчиков / Л.П. Тарнаева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3 (13). – С. 64-70.
304. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Slovo, 2008. – 264 с. ISBN 978-5-387-00069-0.
305. Тимкина, Ю.Ю. Англоязычные лексико-грамматические единицы области «Ветеринария» / Ю.Ю. Тимкина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6, № 2 (19). – С. 68-71.
306. Тимкина, Ю.Ю. Вариативный подход к иноязычному образованию в высшей школе / Ю.Ю. Тимкина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т.5, № 1 (14). – С. 120-123.
307. Тимкина, Ю.Ю. Исторические предпосылки вариативной иноязычной подготовки / Ю.Ю. Тимкина // Инновационная наука. – 2015. – №6. – С. 256-260.
308. Тимкина, Ю.Ю. Методы индивидуальной вариативной самостоятельной работы по овладению иностранным языком в вузе / Ю.Ю. Тимкина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2017. – №3. – С. 118-126.



309. Тимкина, Ю.Ю. Общедидактические подходы к профессионально ориентированному вариативному иноязычному образованию / Ю.Ю. Тимкина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т.5, № 3 (16). – С. 214-216.
310. Тимкина, Ю.Ю. Организационно-дидактические условия вариативной иноязычной подготовки в вузе / Ю.Ю. Тимкина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т.6, № 1 (18). – С. 210-213.
311. Тимкина, Ю.Ю. Особенности организации контактной аудиторной работы в вариативном иноязычном образовании / Ю.Ю. Тимкина // *Juvenis scientia*. – 2016. – № 5. – С. 23-25.
312. Тимкина, Ю.Ю. Преимущества и недостатки вариативной иноязычной подготовки в вузе / Ю.Ю. Тимкина // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2017. – № 04 (58). – С. 61-63.
313. Тимкина, Ю.Ю. Формирование иноязычных навыков и умений в квазипрофессиональной деятельности / Ю.Ю. Тимкина // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2017. – Т.6, №3 (20). – С. 163-267.
314. Титова, С.В. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону / С.В. Титова, А.П. Авраменко // *Вестник Московского университета. Серия XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2013. – № 1. – С. 4-12.
315. Токарева, И.Ю. Понятие языковой личности в свете компетентностного подхода / И.Ю. Токарева // *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета*. – 2012. – №4 (24). Т1. – С.1-5.
316. Толстых, Н.Н. Возможность свободы / Н.Н. Толстых // *Культурно-историческая психология*. – 2007. – №1. – С. 19-28.
317. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: обзор основных направлений методической мысли в России / Г. М. Васильева, С.А. Вишнякова, И. П. Лысакова и др.; под ред. Л. В. Московкина. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. – 235 с. ISBN: 978-5-288-04648-3.

318. Трифонов, А.С. Критерии отбора терминов для словника терминологического словаря // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2015.– №4. – С. 76-84.
319. Трофимова, Г.С. О самостоятельной работе студентов с позиции компетентностного подхода / Г.С. Трофимова // Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты: материалы междунар. науч.-метод. конф. – Ижевск, 2004. – С. 210-212.
320. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981. – 445 с. – ISBN 5-250-02742-3
321. Флиер, А.Я. Культура как социально-регулятивная система и ее историческая типология / А.Я. Флиер // Культура культуры. – 2014. – №2 (2).
322. Фурманова, В.П. Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе / В.П. Фурманова, А.Н. Шамов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2012. – № 18. – С. 177-188.
323. Халеева, И.А. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания», 10.02.19 «Теория языкознания»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.И. Халеева; Воен. ин-т. – Москва, 1990. – 38 с.
324. Халяпина, Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранный язык; уровень профессионального образования): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.П. Халяпина; Рос. гос. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2006. – 48 с.
325. Халяпина, Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества / Л.П. Халяпина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 10 (78). – С. 230-236.

326. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург: Питер, М.: Смысл, 2004. – 384 с.: с ил. – ISBN 5-469-00128-8.
327. Хомякова, Н.П. Обучение юристов иностранному языку специальности в бакалавриате и магистратуре: цели, принципы, содержание и средства обучения / Н.П. Хомякова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2015. – № 14 (725). – С. 139-151.
328. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. – ISBN 5-211-04710-9.
329. Цатурова, И.А. Личностно ориентированная система обучения иностранному языку в высшей технической школе // Известия ЮФУ. Технические науки. – 1997. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannaya-sistema-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-tehnicheskoy-shkole> (дата обращения: 15.03.2024).
330. Цветкова, Т.К. Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку / Т.К. Цветкова // Вестник МГИМО. – 2013. – №4 (31). – С. 328-332.
331. Цирюльников, А.М. Управление вариативными образовательными системами // А.М. Цирюльников, В.Н. Аверкин. – Великий Новгород, 1999.
332. Цукерман, Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 1-15.
333. Чалых, Н.А. Основные подходы к определению речевого навыка в современном научном знании / Н.А. Чалых // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №4. – С. 96-98.
334. Чикнаверова, К.Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе активизации их самостоятельности: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»

(иностраный язык; уровень профессионального образования): дис. ... д-ра пед. наук / К.Г. Чикнаверова; Нижегородский гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2016. – 355 с.

335. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. М.А. Чошанов – М.: Народное образование, 1996. – 160 с, ил.

336. Шагина, З.В. Подготовка будущего учителя начальных классов к осознанному выбору вариативной системы обучения: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук / З.В. Шагина; Волгоградский гос. пед. ун-т.– Волгоград, 2004. – 245 с.

337. Шамов, А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностраные языки): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Шамов; Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2005. – 50 с.

338. Шапкин, В.В. Эффективность образовательной системы ДПО / В.В. Шапкин // Академия профессионального образования. – 2014. – №3-4. – С. 27-31.

339. Шестакова, Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов / Л.А. Шестакова // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. – 2013. – №1(2). – С. 47-52.

340. Шлямова, А.А. Квазипрофессиональная деятельность в языковой подготовке курсантов авиационного вуза / А.А. Шлямова // Поволжский педагогический поиск. – 2014. – № 3 (9). – С. 161-163.

341. Шубин, С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 / С.В. Шубин; Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2000. – 18 с.

342. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2011. – 454 с. ISBN 978-5-88337-285-7.

343. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с. – ISBN 5-901006-07-0.
344. Юзефавичус, Т.А. Идея комплементарности в педагогике / Т.А. Юзефавичус // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2015. – №2. – С. 39-46.
345. Юсупов, В.З. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // В.З. Юсупов, В.Г. Коротаев // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 4. – С. 21–25.
346. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с. – ISBN 5-430-00874-5.
347. Языкова Н.В. Проблемы обучения иностранным языкам в рамках межкультурного подхода // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 142.
348. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 13-21.
349. Ямпольская, А. Вклад Левинаса в феноменологию и в деконструкцию феноменологии / А. Ямпольская // Логос. – 2004. – № 1 (41). – С. 88-105.
350. Ямпольская, А.В. Предисловие к переводу статьи Эмманюэля Левинаса "Заметки о смысле" / А.В. Ямпольская, С.А. Шолохова // (Пост)феноменология: новая феноменология во Франции и за ее пределами. Сер. "Философские технологии". – 2014. – С. 11-17.
351. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. – ISBN 5-89357-090-1.
352. Ястребова, Е.Б. Обеспечение преемственности в обучении иностранным языкам: бакалавриат – магистратура / Е.Б. Ястребова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2015. – № 14 (725). – С. 128-138.
353. Allan, M. Thought, word and deed: The roles of cognition, language and culture in teaching and learning in IB World Schools / M. Allan // International Baccalaureate Organization. – 2011. – 11 p.

354. Attwell, G. The Personal Learning Environments - the future of eLearning? / G. Attwell // eLearning Papers. – 2007. – vol. 2 no. 1. – URL: [http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles\\_lernen/buecher\\_dokumente/attwell\\_2007-ple.pdf](http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_lernen/buecher_dokumente/attwell_2007-ple.pdf) (date accessed: 24.07.2016).
355. Basye, D. Personalized vs. differentiated vs. individualized learning / D. Basye // ISTE. – 2018. – URL: <https://www.iste.org/explore/Education-leadership/Personalized-vs.-differentiated-vs.-individualized-learning> (date accessed: 20.01.2018).
356. Beltyukova, N.P. Foreign-Language Project-based Method as a Means of Forming Professional Competence in Bachelors of Management / N.P. Beltyukova, A.V. Grishaeva, N.V. Karataeva // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 200. – pp. 398-402.
357. Bilde, J. Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory / J. Bilde, M. Vansteenkiste, W. Lens // Learning and Instruction. – 2011. – vol. 21. – pp. 332-344.
358. Bimmel, P. Lernautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Ramppillon – München: GIN, 2000. – 208 p.
359. Block, J. Strategic modeling: balancing structure with choice / J. Block // Edutopia. – URL: <https://www.edutopia.org/blog/strategic-modeling-balancing-structure-choice-joshua-block> (date accessed: 28.10.2016).
360. Boix, M.V. Educating for global competence: preparing our youth to engage the world / M.V. Boix, A. Jackson – New York: Council of Chief State School Officers and Asia Society Partnership for Global Learning. – 2011.
361. Bourrelle, J.S. The social guidebook to Norway: An illustrated introduction / J.S. Bourrelle – Mondå, 2017.
362. Bremner, S. Some thoughts on teaching a mixed ability class / S. Bremner // Scottish Languages Review. – 2008. – №8. – pp. 1-10.
363. Burt, Ch. What Is International English? / Ch. Burt // Studies in Applied Linguistics & TESOL. – 2005. – vol. 5, № 1. – pp. 1-20. – DOI:10.7916/salt.v5i1.1582.

364. Crystal, D. Two thousand million? / D. Crystal // English today. – 2008. – Mar. 24(1). – pp. 3-6.
365. Davy, I. Learners without borders: a curriculum for global citizenship / I. Davy // International Baccalaureate Organization. – 2011. – 10 p.
366. Deardorff, D.K. Manual for developing intercultural competencies: Story circles / D.K. Deardorff – Routledge, 2019. – 34 p.
367. Deci, E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan – N.Y.: Plenum, 1985.
368. Donath, R. Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung / R. Donath – Stuttgart Düsseldorf Leipzig: Ernst Klett Verlag, 1999. – 64 p.
369. Donnelly, R. Applied E-learning and E-teaching in higher education / R. Donnelly – N.Y.: IGI Global. 2009. – 206 p.
370. Dudley-Evans, T. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 298 p.
371. Ferri, G. Intercultural communication: Critical approaches and future challenges / G. Ferri – Springe, 2018. – 117 p.
372. Fiorito, L. Teaching English for Specific Purposes (ESP) / L. Fiorito // Using English. – URL: <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html> (date accessed: 14.06.2015).
373. Gardner, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences / H. Gardner – New York: Basic Books, 2011.
374. Gatehouse, K. Key issues in English for Specific Purposes (ESP) curriculum development / K. Gatehouse // The Internet TESL Journal. – URL: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html> (date accessed: 21.06.2015).
375. Grant, CA. Intercultural and multicultural education: Enhancing global connectedness / CA. Grant, A. Portera – New York: Routledge, 2011.
376. Hacking, E.B. International mindedness journey: school practices for developing and accessing international mindedness across the IB continuum / E.B. Hacking, C. Blackmore, K. Bullock and al. – University of Bath, 2016. – 237 p.

377. Hess, K.A. Guide for using Webb's depth of knowledge with common core state standards / K.A. Hess – Florida Virtual School, 2013. – URL: <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/How-to-Design-and-Select-Quality-Assessments/Webbs-DOK-Flip-Chart.pdf.aspx> (date accessed: 10.01.2017).
378. Hismanoglu, M. Language learning strategies in foreign language learning and teaching / M. Hismanoglu // The Internet TESL Journal. – 2000. – vol. VI., №8. – URL: <http://iteslj.org/> (date accessed: 16.03.2016).
379. Holmes, J.G. Social relationships: The nature and function of relational schemas / J.G. Holmes // European Journal of Social Psychology. – 2000. – vol. 30. Issue 4. – pp. 447-495.
380. Hutchinson, T. English for Specific Purposes / T. Hutchinson, A. Waters – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 184p.
381. Kloumann, I.M. Positivity of the English Language / I.M. Kloumann, C.M. Danforth, K.D. Harris and al. // PLoS ONE. – 2012. – vol. 7(1). – DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0029484>
382. Knight, K. English for specific purposes (ESP) modules in the self-access learning center (SALC) for success in the global workplace / K. Knight // SiSAL Journal. – URL: <http://sisaljournal.org/archives/sep10/knight/> (date accessed: 21.01.2018).
383. Meierkord, C. Syntactic variation in interactions across international Englishes / C. Meierkord // English world-wide. – 2004. – Vol. 25, N 1.– P. 109-132
384. Mesecar, D. Personalized learning produces positive outcomes / D. Mesecar // Lexington Institute. – URL: <http://lexingtoninstitute.org/personalized-learning-produces-positive-outcomes/> (date accessed: 21.01.2018).
385. Moeller, A.J. Foreign language teaching and learning / A.J. Moeller, Th. Catalano // Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 2000. – URL: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/200> (date accessed: 21.01.2016).



386. Montgomery, S.M. Student learning styles and their implications for teaching / S.M. Montgomery, L.N. Groat // The center for research on Learning and Teaching. – Michigan: The University of Michigan, 1998. – № 10. – pp. 8-18.
387. Newmann, F.M. Authentic intellectual work: what and why? / F.M. Newmann // Newsletter Authentic Pedagogy. – 2000.– vol. 8. – P. 8.
388. O'Malley, J.M. Learning strategies in second language acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 255p.
389. Oura G.K. Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom / Gail K. Oura // Semantic Scholar. – URL: [www.jrc.sophia.ac.jp/kiyou/ki21/gaio.pdf](http://www.jrc.sophia.ac.jp/kiyou/ki21/gaio.pdf) (date accessed: 27.01.2015).
390. Oxford, R. Language learning styles and strategies: An overview / R. Oxford – Oxford: GALA, 2003. – 25p.
391. Oxford, R. Variables affecting choice of language learning strategies by university students / R. Oxford, M. Nyikos // Modern Language Journal. – October 2011. – pp. 291-300.
392. Patrick, S. Maximizing competency education and blended learning: insights from experts / S. Patrick, Ch. Sturgis // Aurora Institute. – URL: <http://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/03/CompetencyWorks-Maximizing-Competency-Education-and-Blended-Learning.pdf> (date accessed: 14.11.2015).
393. Perkins, D. Future wise: educating our children for a changing world / D. Perkins – San Francisco: JosseyBass, 2014.
394. Prisacariu, A. New perspectives of quality assurance in European higher education / A. Prisacariu // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 180. – pp. 119-126.
395. Proshina, Z.G. Varieties of English and Kachru's Expanding Circle / Z.G. Proshina, C.L. Nelson // Russian Journal of Linguistics. – 2020. – Vol. 24. – № 3.– P. 523–550. – DOI: 10.22363/2687-0088-2020-24-3- 523-550
396. Roberts, M. Teaching in the multilevel classroom / M. Roberts // Pearson. – URL: [http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulated/multilevel\\_monograph.pdf](http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulated/multilevel_monograph.pdf) (date accessed: 28.01.2016)

397. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning / edited by M. Byram, Ch. Brumfit et al. – Taylor & Francis Routledge, 2000. – 882p.
398. Rubin, J. Study of cognitive processes in second language learning / J. Rubin // Applied Linguistics. – 1981.– vol. 2. № II. – pp. 117-131.
399. Ryan, R.M. Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development / R.M. Ryan // Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation / ed. by J.J. Linkoln, 1993. – vol. 40. – pp. 1-56.
400. Ryan, R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American psychologist. – 2000. – vol. 55, № 1. – pp. 68-78.
401. Samida, D.K. Language learning strategies / D.K. Samida – University Grants Commission. – URL: <https://www.ugc.ac.in/mrp/paper/mrp-major-engl-2013-18577-paper.pdf> (date accessed: 23.04.2017).
402. Seidlhofer, B. Understanding English as a lingua franca / B. Seidlhofer – Oxford: Oxford univ. press. – 2011. – 244 p.
403. Sencibaugh, M. Introducing academic vocabulary to students / M. Sencibaugh – ASCD Express, 2017. – URL: <http://www.ascd.org/ascd-express/vol9/917-sencibaugh.aspx> (date accessed: 28.02.2017).
404. Sergeeva, N.N. Multicultural foreign language teaching of future lawyers / N.N. Sergeeva, S.N. Tayurskaya // Philological Class. – 2021. – vol. 26. № 3. – pp. 211-221.
405. Snow, M.A. A conceptual framework for the integration of language and content in second / foreign language instruction / M.A. Snow, M. Met, F. Genesee // TESOL Quarterly. – 1989. – №23. – pp. 201-217.
406. Stephenson, J. Teaching and learning online: Pedagogies for new technologies / J. Stephenson – Routledge Falmer, 2001. – 111p.
407. Strevens P. What is “Standard English”? / P. Strevens // In Larry E. Smith (ed.), Readings in English as an International Language. Oxford: Pergamon Press. – 1983. – pp. 87-93.

408. Sharifian, F. English as an international language: An overview / F. Sharifian // English as an international language: Perspectives a. pedagogical issues. – Bristol etc, 2009. – P. 1–18.
409. Walker, G. East is East and West is West / G. Walker // International Baccalaureate Organization. – 2010. – 9 p.
410. Watkins, C. Easier said than done: Collaborative learning / C. Watkins // Teaching Times, 2000. [сайт]. – URL: [www. teachingtimes.co.uk](http://www.teachingtimes.co.uk) (date accessed: 12.06.2019).
411. Watson, J. Blended learning: the convergence of online and face-to-face education / J. Watson // Aurora Institute. – URL: [http://www.inacol.org/research/promisingpractices/NACOL\\_PPBlendedLearning-lr.pdf](http://www.inacol.org/research/promisingpractices/NACOL_PPBlendedLearning-lr.pdf) (date accessed: 14.11.2015).
412. Wormington, S.V. A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school / S.V. Wormington, C.J. Henderlong, K.G. Anderson // Learning and Individual Differences. – 2012. – vol. 22. – pp. 429-438.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### Когнитивные стили обучающихся, поддающиеся учету в вариативной иноязычной подготовке

Таблица – Когнитивные стили обучающихся

Стили учения	Характеристика	Реализация в вариативной иноязычной подготовке
Показатель уровня психологической дифференциации (способность индивида выделять частное в целой картине)		
Полнезависимость (аналитический)	Склонность к аналитическому мышлению.	Чтение иноязычных текстов: задания, ориентированные на переструктуризацию или реорганизацию учебного текста, например, соединить части в целый логичный текст, ответить на открытые вопросы и т.д. При обучении монологическому высказыванию на основе текста: сравнение фактов, обобщение, высказывание собственного отношения.
Полезависимость (глобальный)	Не склонны к выполнению умозаключительных заданий, требующих осуществления «гипотетико-дедуктивный подхода»; активны при выполнении коммуникативных заданий в групповой работе.	Чтение иноязычных текстов: задания на извлечение основного или полного содержания текста, заполнение лакун, поиск определенной информации, ответы на вопросы по тексту, определение основной идеи текста. Обучение монологическому высказыванию на основе текста: формулировки «за» и «против», подтверждением собственных идей фактами из текста.
Индивидуальное различие в скорости принятия решения, проявляется в ситуации неопределенности при необходимости выбора реакции из возможных альтернативных решений		
Рефлексивность	Медленнее реагируют, высокий контроль речевой деятельности, допускают меньшее количество ошибок, более тщательно готовятся к высказыванию.	Значение при обучении устной иноязычной речи, монологического и диалогического характера: составление опоры, формулировка основных идей, ключевых слова.

Стили учения	Характеристика	Реализация в вариативной иноязычной подготовке
Импульсивность	Значение имеет объем информации, необходимой до принятия решения. Характерна спонтанная и менее контролируемая речь (снижение вероятности психологического барьера – «страха» общаться на иностранном языке; несоответствие реакций ситуации общения).	Учебные материалы и задания различных уровней сложности и объема.
<b>Восприятие человеком противоречивой, двусмысленной информации</b>		
Терпимость (толерантность к нереалистическому опыту)	Открыты новому опыту, проявляющемуся в изучении иностранного языка в естественных условиях, например, прохождение онлайн-курса на иностранном языке, изучение иноязычных источников и т.д.	Самостоятельная работа более независима (автономна), например, поиск информации в сети Интернет, онлайн-курсы в области будущей профессиональной деятельности на иностранном языке.
Нетерпимость	Склонны придерживаться строгого учебного плана; наличие большого количества новых слов, нового межкультурного материала вызывает затруднения, что ведет к снижению мотивации, низкой работоспособности.	Прохождение веб – квестов, когда преподавателем разрабатывается «маршрут» в сети Интернет с целью поиска конкретной информации для решения учебных задач. Пошаговое выполнение задачи ведет к поэтапному освоению информации, сравнению и сопоставлению языковых средств.

Стили учения	Характеристика	Реализация в вариативной иноязычной подготовке
Способ восприятия материала		
Визуальный	Предпочтение зрительного представления материала.	Учебные материалы представлены разнообразными графическими изображениями (рисунки, графики, таблицы), организация текстов также может варьироваться (блоки, выделение новых лексических и грамматических единиц цветом, курсивом, шрифтом); значение имеет при изучении новых языковых средств – яркие и эмоциональные насыщенные изображения.
Слуховой (аудиальный)	Звуковое сопровождение.	Использование электронных словарей, где присутствуют аудио записи слов и существует возможность многократного прослушивания; аудио и видеоматериалы; возможность многократного проговаривания.
Кинестетический	Тактильное ощущение, чувства.	Возможность движения, проигрывание ситуаций, групповая творческая работа имеет значение.
Дискретный	Логическое восприятие	Языковые правила в виде формул, таблиц, графиков; составление ментальных карт.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2****Профессиональные задачи в иноязычной деятельности**

Таблица – Профессиональные задачи в иноязычной деятельности направления подготовки «Землеустроитель»

<b>Трудовые действия</b>	<b>Профессиональные задачи в иноязычной деятельности</b>
<b>Бакалавриат</b>	
Принимать, отвечать и регистрировать поступающую документацию и корреспонденцию по выполняемой работе	Вести деловую переписку по выполняемой работе
Выполнять работу по сбору, обработке и накоплению материалов, научно-технической информации	Осуществлять поиск, анализ, сбор, создание, редактирование текстов профессионального назначения
Составлять описания проводимых работ, общие сведения о районе работ, описывать характеристику природных и экономических условий.	Создавать и редактировать тексты, готовить к публикации научные статьи и оформлять технические отчеты
Организация информационного взаимодействия	Получать и обрабатывать информацию из различных источников, анализировать полученную информацию, выделять в ней главное, создавать на ее основе новые знания, представлять результаты в письменной и устной форме
Внедрять современные методы и способы проектирования в землеустройстве на основе отечественных и международных стандартов	Получать, анализировать информацию из научной литературы, а также международных стандартов землеустройства
Осуществлять техническое оформление землеустроительных документов	Оформлять технические документы: составлять необходимые спецификации, диаграммы, таблицы, графики и другую техническую документацию
<b>Магистратура</b>	
Разрабатывать и обновлять инструкции, нормативные и другие технические документы в области землеустройства	Составлять научно-технические отчеты научных исследований, создавать профессиональные тексты

<b>Трудовые действия</b>	<b>Профессиональные задачи в иноязычной деятельности</b>
Проводить мониторинг рынка новых решений в области разработок приборов и оборудования, методик и технологий в геодезии и землеустройстве	Изучать иноязычную литературу, содержащую современные и актуальные исследования и разработки в профессиональной сфере, анализировать и представлять профессиональному сообществу
Участие в экспериментах, наблюдениях и измерениях, подготовка их описания и формулировка выводов	Формировать технологическую и отчётную документацию по результатам работ, описывать эксперименты, формулировать выводы, предложения
<b>Аспирантура</b>	
Сбор и анализ информации для формирования исходных данных при проектировании в землеустройстве	Изучать, анализировать результаты научных международных исследований, составлять научно-технические отчеты
Планирование, осуществление, контроль и оценка учебной, воспитательной, учебно-методической и научно-исследовательской работы в области профессиональной деятельности	Изучать теорию и практику высшего образования, зарубежные исследования, разработки и опыт, знакомиться с достижениями науки и техники в стране и за рубежом в области совершенствования учебной, воспитательной, учебно-методической и научно-исследовательской работы



### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Примеры организации квазипрофессиональной коммуникативно-речевой ситуации-проблемы естественнонаучного направления подготовки «Зоотехния» в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре при формировании прагматической компетенции

##### Бакалавриат

Трудовое действие – «Оценка экстерьера и конституции животных разных пород, типов, линий для определения их племенной ценности самостоятельно и в составе группы экспертов» [Селекционер по племенному животноводству].

*Ваша знакомая, начинающий фермер, обратилась за помощью к вашей экспертной группе (сфера общения, взаимодействующие субъекты, социальные роли). На выставке она приобрела несколько поросят, во время наблюдения за ними на ферме, она заметила, что поросята имеют разную структуру тела. Проблема, с которой обращается фермер, заключается в том, чтобы помочь ей определить каких поросят оставить на разведение, каких поросят содержать на откорм. Для обсуждения, ваша группа, должна получить больше информации, спросите у фермера: сколько поросят было куплено, порода, возраст, различия в структуре тела, цели разведения, особенности содержания (форма и способ взаимодействия, коммуникативный речевой поступок, языковые средства, информационная связь). При принятии решения исходите из оптимальных характеристик конституции свиней для различных целей разведения. Сообщите ваше решение фермеру, дайте рекомендации по выбору поросят в дальнейшем в соответствии с потребностями данного конкретного фермера, рекомендации по содержанию уже приобретенных поросят (цель-результат, коммуникативный речевой поступок, языковые средства, речевые условия).*

Квазипрофессиональная задача состоит в том, чтобы: во-первых, выявить достоинства и недостатки конституции особей по информации от владельца, фотографиям, во-вторых, соотнести полученные результаты с нормой, в-третьих, принять решение о корректировке цели содержания, особенностях содержания; в-четвертых, сформулировать краткие рекомендации по выбору животных определенных пород для конкретных целей разведения.

##### Магистратура

Трудовое действие – «Организация племенной работы, направленной на улучшение породных качеств и продуктивности скота и птицы, участие в составлении и проведении ветеринарно-профилактических и лечебных мероприятий» [Должностная инструкция главного зоотехника].

*На встрече с зарубежными поставщиками элитных племенных животных (КРС) обнаружилось, что в хозяйстве и в зарубежном хозяйстве используются различные виды оценки производителей (сфера общения, взаимодействующие субъекты). Рабочая группа представителей хозяйства и зарубежных партнеров (социальные роли) в процессе обсуждения должна уточнить какие виды оценки производителей применяются в зарубежном хозяйстве, сообщить об*

*используемых в отечественной практике оценках, сформулировать преимущества и недостатки видов оценки; ссылаясь на современные стандарты племенной работы, обосновать значимость оценки на вашем предприятии. Зарубежные коллеги не принимают предложение о другом виде оценки. Вы заинтересованы в сделке, ваша задача прийти к соглашению (речевые условия) и предложить зарубежным партнерам проведение единой оценки, представить аргументы (цель-результат, коммуникативный речевой поступок, языковые средства, речевые условия).*

Квазипрофессиональная задача заключается в выборе оценки животных для определенных целей, выявлении противоречий, аргументации преимуществ той или иной оценки животных.

### **Аспирантура**

Трудовое действие – «улучшение продуктивных качеств животных» [ОПОП ВО направление подготовки 36.06.01 Ветеринария и зоотехния].

*Тема продуктивных качеств животных, факторов, влияющих на продуктивность, широко освещена в отечественных и зарубежных исследованиях. Тем не менее, проблема повышения продуктивности является актуальной (сфера общения). Проводится круглый стол с целью проведения «мозгового штурма» по выявлению, ранжированию влияющих на продуктивность факторов (взаимодействующие субъекты). В рамках рабочей группы (социальные роли) необходимо выявить как можно больше факторов, определить силу влияния, ранжировать данные факторы и определить лакуны (цель-результат, коммуникативный речевой поступок, языковые средства, речевые условия). Участники круглого стола сообщают о каком-либо факторе, дают оценку его влияния, степени изученности вопроса в исследованиях, определяют место в ранге, аргументируют. Другие участники соглашаются или высказывают критическое отношение, аргументируют (речевые условия).*

Квазипрофессиональная задача состоит в обсуждении известных фактов, их ранжировании, определении противоречий, постановке гипотез, аргументации новых взглядов на решаемую проблему. Кроме того, коллективная коммуникация способствует «речевому взаимодействию и творчеству», целеустремленность в достижении единого коллективного результата, повышении значимости вклада каждого участника в зависимости от индивидуальных результатов каждого участника группы.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 4****Примеры приемов факультативной работы над формированием отдельных иноязычных компетенций на уровнях высшего образования***Бакалавриат*

- межкультурная компетенция – упражнения на распознавание национального и интернационального в тексте, развитие социокультурной непредвзятости, определение дефиниций терминов и границ их употребления, сравнение и анализ употребления терминов в русскоязычных и англоязычных текстах, знакомство с историческим развитием области наук и появлением терминов и т.д.;
- прагматическая компетенция – упражнения на определение коммуникативной функции текста, употребление вводных фраз, определение и употребление эмоциональных маркеров в соответствии с ситуацией общения, поиск синонимов, антонимов, употребление слов и выражений в контексте, перефразирование и т.д.;
- дискурсивная компетенция – составление связного текста из частей, упражнения на смысловое прогнозирование, структурирование текста, соотнесение подзаголовков и частей текста, определение жанра текста и др.

*Магистратура*

- дискурсивная компетенция – интерпретация текста, усложнение и упрощение предложений, конструирование общения в соответствии с определенной стратегией и т.д.;
- межкультурная компетенция – упражнения на понимание и соответствие речи международным нормам и стандартам исследовательской деятельности, особенности составления библиографии в англоязычной научной литературе задания, направленные на определение тактики и стратегии общения и т.д.;
- прагматическая компетенция – упражнения на определение сложного подлежащего, перефразирование, интерпретация сообщений исследовательского характера и т.д.

*Аспирантура*

- дискурсивная компетенция – упражнения на конструирование текста в соответствии с определенной задачей (презентация, доклад, статья, рассуждение, обоснование, доказательство, спонтанная речь при ответах на вопросы и т.д.);
- прагматическая компетенция – выявление стратегий общения в тексте научного характера, выбор тактики с целью решения определенных коммуникативных задач.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Пример анализа и отбора лексико-грамматических единиц английского языка направления подготовки «Ветеринария»

Сфера будущей профессиональной деятельности: выявление симптомов заболевания, определение болезни, назначение лечения, представление научно-исследовательского опыта, рекомендации по кормлению, содержанию и разведению животных, проведение ветеринарно-санитарных мероприятий.

**Обязательные слова** (лексические единицы, необходимые для понимания исходного материала и решения коммуникативных задач при лечении различных видов животных):

- классификация болезней: *infectious* (инфекционный), *communicable* (заразный, инфекционный), *contagious* (заразный) и их противопоставления, антонимы (*noninfectious*, *noncommunicable*, *noncontagious*), *zoonoses* (зоонозы), *zoonoses* (зооантропонозы – инфекционные и инвазионные болезни, общие животным и человеку, источником возбудителя является животное; *parasitic disease* (паразитарные болезни), *metabolic disease* (нарушение обмена веществ) и другие;

- названия болезней: *anthrax* (сибирская язва), *bluetongue* (инфекционная катаральная лихорадка овец «синий язык»), *brucellosis* (бруцеллез), *cholera* (холера), *foot-and-mouth disease* (ящур), *mastitis* (мастит), *rabies* (бешенство), *ringworm* (стригущий лишай), *salmonellosis* (сальмонеллёз), *septicemia* (септицемия; сепсис, заражение крови), *swine dysentery* (дизентерия свиней), *swine erysipelas* (рожа свиней), *swine influenza* (свиной грипп), *tuberculosis* (туберкулёз) и т.д.;

- части тела: *abdomen* (брюшная полость, живот), *back* (спина), *brisket* (грудина), *crops* (круп), *flank* (конечность), *head* (голова), *hoof* (копыто), *horn* (рог), *jaw* (челюсть, рот, пасть), *muzzle* (морда), *shoulder* (плечо, лопатка, загривок, холка у лошади), *tail* (хвост), *throat* (горло), *trunk* (туловище), *udder* (вымя), *weakness* (слабость), *withers* (холка); органы: *gallbladder* (желчный пузырь), *heart* (сердце), *kidney* (почка), *liver* (печень), *lung* (лёгкое), *spinalcord* (спинной мозг), *spleen* (селезенка), *stomach* (желудок) и другие;

- симптомы: *abortion* (преждевременное прекращение беременности, аборт), *cough* (кашель), *diarrhea* (понос), *disorder* (расстройство), *emaciation* (истощение), *hemorrhage* (кровоизлияние, кровотечение), *hightemperature* (высокая температура), *nodule* (утолщение, нарост), *recumbency* (лежачее положение), *sneeze* (чихать), *swelling* (опухоль), *vomit* (рвота), *weightloss* (потеря веса) и другие;

- лечение и контроль: *administration* (назначение или применение (лекарств)), *dip* (раствор), *fluid* (жидкий), *intramuscularly* (внутримышечно), *intravenous* (внутривенный), *medication* (медикаментозное лечение), *prevention* (предотвращение, предупреждение, профилактика), *quarantine* (подвергать карантину, карантин), *segregation* (отделение, изоляция), *slaughter* (убой скота), *solution* (раствор), *subcutaneous* (подкожный), *therapeutic* (лекарство, лечебный, терапевтический), *treatment* (лечение), *vaccination* (вакцинация) и т.д.

**Совместимые слова** (числительные для обозначения поголовья животных, дат начала болезни, продолжительности и т.д., процентного соотношения кормового состава, названия лекарственных препаратов при лечении животных медикаментозным способом, географические названия для указания появления болезни в определенном регионе, вспышки инфекционных болезней).

**Словосочетания:** animal breeding (разведение животных, селекция животных), animal husbandry (животноводство), blood counts (подсчет клеток крови), blood samples (образцы крови), body covering (одежда), carrier host (хозяин-переносчик возбудителя болезни), farm animals (сельскохозяйственные животные), fracture repair (лечение переломов), morbidity rate (показатель заболеваемости), sanitary measure (санитарно-профилактическое мероприятие), sign of pain (признак боли), small of the back (поясница), sulfate of copper (медный купорос), sweat gland (потовая железа), to take care of (заботиться о ком-л.) и др., фразовые глаголы: be up to (собираться, намереваться что-либо сделать), carry out (выполнять, осуществлять), check out (проверять, выяснять), take over (принимать должность, полномочия, обязанности от другого лица, вступать во владение чем-л. вместо другого лица) и другие.

**Высокая частотность:** предлоги (on, to the..., of), сложные предлоги (according to, in case of, in comparison with, in spite of, in view of), наречия меры и степени (much, few, little, too, so, almost), наречия образа действия (well, fast, quickly, quietly) и другие.

**Грамматические конструкции:** модальные глаголы (should, must, have to, need), степени сравнения прилагательных и наречий, конструкции when / then, if / then, неличные формы глагола в форме инфинитива, причастий, герундия, а также употребление глаголов в действительном и страдательном залогах.

**Функции языка:** выявление и обсуждение симптомов заболевания с владельцем или коллегами, описание хода болезни, описание способов лечения.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Пример применения метода обучения на основе TED Talks

TED (Technology Entertainment Design (технологии, развлечения, дизайн))

*На первом этапе* работы необходимо осуществить отбор высказываний, соответствующих потребностям обучающихся. В рамках самостоятельной работы обучающимся выдается инструкция по отбору выступлений: рекомендуется бегло просмотреть несколько выступлений и выбрать два сообщения по следующим критериям: во-первых, темы сообщений являются знакомыми, то есть обучающиеся имеют какое-либо представление о предмете выступления; во-вторых, речь выступающих достаточно четкая для понимания; в-третьих, продолжительность сообщений не должна вызывать затруднений, на сайте конференции можно выбрать выступления длительностью от пяти минут и дольше, на начальном этапе работы рекомендуется выбирать небольшие выступления.

Приведем примеры отобранных выступлений для обучающихся направления подготовки «Зоотехния» на первом этапе работы:

- Ashwin Naidu «The link between fishing cats and mangrove forest conservation» (Эшвин Найду «Связь между рыболовством кошек и сохранением мангровых лесов»), продолжительность 5 минут;
- Carl Safina «What are animals thinking and feeling?» (Карл Сафина «Что думают и чувствуют животные?»), продолжительность 19 минут.

Данные выступления объединены темой защиты животных, соответствуют интересам обучающихся, спикеры не являются носителями английского языка, но их речь характеризуется четкостью, несколько замедленным темпом речи, выступления сопровождаются иллюстрациями, присутствуют субтитры и отдельно транскрипт всего выступления.

*На втором этапе* осуществляется многократный просмотр выступлений (без субтитров, с субтитрами, с полным транскриптом выступления), выполняются упражнения направленные на:

1) определение структуры сообщений (введение, основная часть, заключение), заключаются в выявлении способов структурирования текста (Let's start with a question - давайте начнем с вопроса; on the one hand - с одной стороны; on the other hand - с другой стороны; first thing - первым делом и другие), структурные элементы выделяются цветом в тексте;

2) активизацию ранее усвоенных лексических единиц (ecosystem - экосистема; species - вид (основная единица в классификации живых организмов); domestic - прирученный (о животных); wild - дикий (о животных); vertebrate - позвоночное животное; invertebrate - беспозвоночное животное; названия животных и другие), эти единицы выделяются в транскрипте определенным цветом; грамматических явлений (порядок слов в вопросительных предложениях; пассивный залог; модальные глаголы и другое), выделяются курсивом;

3) выявление новых слов и словосочетаний, затрудняющих понимание конкретной мысли (предложения), новые единицы выписываются в виде словаря, приводится перевод, грамматические формы, синонимы;

4) определение способов общения с аудиторией, в приведенных выше примерах выступлений коммуникация осуществляется путем постановки вопросов и попытке ответить на них (Have you ever wondered what animals think and feel? (задумывались ли вы, что животные думают и чувствуют); Would you like to eliminate your entire life's carbon footprint? (хотели бы вы устранить углеродный след всей вашей жизни) и другие);

5) установление способов невербального поведения выступающего (движение по сцене, работа с презентацией, жесты), определение интонационной окраски выступления.

Для закрепления изучаемых языковых единиц обучающимся предлагается: просмотреть видео повторно и прочесть текст одновременно со спикером; проговорить сообщение одновременно со спикером; просмотреть без опоры на письменный текст с целью полного понимания; используя составленную ментальную карту одного из выступлений, устно передать содержание сообщения.

*На третьем этапе* выполняются упражнения, нацеленные на создание собственного устного сообщения: выбор темы сообщения осуществляется в рамках изучаемого раздела дисциплины; формулируется идея сообщения, которой хотелось бы поделиться; создается структура высказывания (продумывается введение и заключение сообщения, подбираются вводные фразы, составляются вопросы); формулируются 2-3 тезиса, раскрывающие идею; при необходимости составляется полный текст сообщения, либо ментальная карта. Рекомендуемая продолжительность выступления 5-7 минут.

Выступления с подготовленными сообщениями проходят в аудиторной работе в ситуации TED Talks в группе, либо в организованной мини конференции, в которой принимают участие обучающиеся разных групп и направлений подготовки.

Одним из видов оценок выступления является заинтересованность аудитории, проявляющаяся в реакции на слова спикера, аплодисментах. Критерии оценки монологического высказывания, заявляемые заранее, включают: выбор идеи, фонетическое, лексическое и грамматическое соответствие языковым нормам, наличие структуры сообщения, раскрытие тезисов, коммуникативные приемы работы с аудиторией, невербальное поведение, соблюдение временного лимита.

### Проектирование базовых образовательных вариантов по направлению 36.03.02 Зоотехния

Профиль: Охотоведение, содержание, разведение диких и промысловых животных

Квалификация выпускника: бакалавр

Дисциплина: Профильный иностранный язык 3 зач. ед. / 108 ч.

42 ч. аудиторной работы, 66ч. самостоятельная работа; зачет

Таблица – Базовые образовательные варианты (аудиторная работа)

	<b>Квазипрофессиональные задачи</b>	<b>Предметное содержание речи</b>	<b>Виды речевой деятельности в групповой работе</b>	<b>Способы решения // ожидаемый результат</b>
1	Ситуация-иллюстрация: место охоты в современном мире, значимость Охотоведения исходя из исторического развития отрасли; история развития охотоведения в России и Великобритании, традиции охоты в России и за рубежом, основные составляющие охоты.	Охотоведение в России и за рубежом. Современное понимание охоты. История охотоведения. Традиции охоты в разных странах. Основные составляющие охоты.	Чтение, говорение (полилог).	Примерный план высказывания: Охота – спорт, имеет долгую историю с древних времен. Включает методы, собаководство, оружие / снасти. В России – традиции (охота на определенных зверей, разные методы, снасти). В других странах - традиции / особенности.
2	Ситуация-проблема: насколько рационально используются природные ресурсы, меры по организации рационального природопользования и охотпользования.	Рациональное природопользование и охотпользование: понятие, признаки рациональности, нерациональное природопользование, примеры,	Чтение, письмо, говорение (презентация).	Тексты с описанием использования (ответы: рационально или нет; на пару 5-7 ситуаций). Составить (письменно) меры рационального использования. Презентовать какой-либо способ, с примером. Пример, создание



		общепринятые принципы, пути улучшения, примеры мирового сообщества.		природных национальных парков, в них охраняются мало измененные деятельностью человека ландшафты с богатой флорой и фауной, охрана природы сочетается с организацией отдыха населения и массовым туризмом, природные ресурсы используются с интенсивностью, не наносящей ущерба ландшафтам.
3	Ситуация-иллюстрация: редкие животные и птицы, находящиеся под угрозой вымирания.	Исчезающие животные и птицы «Красной книги» в Великобритании, США, Канаде, России.	Аудирование, говорение (диалог).	Диалог о каком-либо виде животных или птиц (возможные вопросы: почему это животное исчезающий вид; как выглядит; где живет; чем питается; причины исчезновения; меры по сохранению).
4	Ситуация-проблема: борьба с браконьерством.	Браконьерство. Определение, различия между охотой и браконьерством, проблемы, способствующие развитию браконьерства, способы борьбы.	Чтение, письмо, говорение (полилог).	Отличия браконьерства от охоты (письменно в мини группах). Примерный план высказывания: браконьерство, нарушает законы об охране окружающей среды, имеет негативные последствия, проблемы, способствующие развитию браконьерства, способы борьбы с браконьерством.
5	Ситуация-иллюстрация: охотничий туризм за рубежом и в России.	Охотничий туризм. Преимущества и недостатки. Опыт зарубежных стран.	Чтение, аудирование, говорение (монолог).	Презентация охотничьего туризма в какой-либо стране. Примерный план высказывания: страна, обладает природными ресурсами, охотничий туризм существует в определенных районах, распространяется на добычу определенных животных, особенности.
6	Ситуация-оценка: охотхозяйственная деятельность, организация и проведение	Охотхозяйственная деятельность, организация и	Чтение, письмо-предложение;	Письмо-предложение содержит описание ресурсов охотхозяйства,

	охоты.	проведение охоты.	письмо-подтверждение.	описание организации и проведения охоты, стоимость; письмо-подтверждение содержит согласие на определенную организацию и проведение охоты, стоимость.
7	Ситуация-проблема: учет численности диких зверей и птиц, определение размеров добычи без ущерба для популяций;	Учет численности диких зверей и птиц, определение размеров добычи без ущерба для популяций. Этапы, методы, методика расчета.	Чтение, говорение (презентация).	3-4 задачи с конкретными данными, решение в микрогруппах, примерное решение: учет песца, дана территория 50 км <sup>2</sup> , время - 5 дней, количество человек - 7, метод – учет на контрольных площадках.
8	Ситуация-иллюстрация: оружие, охотничьи снасти.	Охотничье оружие, виды. Хранение. Перевозка. Законодательство. Документы.	Аудирование, чтение, говорение (презентация).	Примерный план высказывания: двуствольное ружье, технические характеристики, используется для охоты на крупного зверя, требует определенной подготовки охотника.
9	Ситуация-иллюстрация: охотничьи собаки, породы, характеристики.	Охотничьи собаки. Породы, содержание, кормление.	Аудирование, чтение, говорение (диалог).	Примерный план диалогического высказывания: много пород охотничьих собак, сеттеры, спаниели, отличаются добываемым зверем. Описание породы, особенности.
10	Ситуация-оценка: особенностей содержания и разведения охотничьих собак.	Охотничьи собаки. Отличия от других пород собак, подготовка к охоте.	Чтение, говорение.	5-7 ситуаций, правильное или нет воспитание, что неправильно, как нужно.
11	<b>КОНТРОЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ (тест)</b>			
12	Ситуация-иллюстрация: место обитания, окружающая среда, «экология» дефиниция понятия, экосистема.	Экология животных. Экосистема. Окружающая среда.	Чтение, говорение (диалог).	Диалог об экологии животных. Примерные вопросы: что такое экология животных, что включает это понятие, проблемы окружающей среды.
13	Ситуация-проблема: экологические проблемы, современное состояние, пути решения проблем.	Современное состояние экологических проблем, влияющих на экосистемы.	Чтение, говорение (презентация).	3-4 ситуации, отражающих проблемы, возможные способы, выбор и обоснование способа для конкретной

		Угрозы в будущем. Способы решения.		проблемы.
14	Ситуация-оценка: содержания различных животных и птиц в зоопарках, особенности, кормление, уход.	Зоопарки мира. Современное состояние. Цели современного зоопарка. Отличие от старых зоопарков. Содержание животных и птиц.	Чтение, аудирование, говорение (полилог).	Современный зоопарк. Примерный план высказывания: современный зоопарк отличается от зоопарков XX века, цели современного зоопарка, цели достигаются содержанием животных и птиц в условиях близких к естественным.
15	Ситуация-иллюстрация: управление современными зоопарками.	Управление зоопарком включает бюджет, постановку определенных задач: создание условий для животных, образовательные программы.	Чтение, письмо, говорение (диалог).	Письмо – заполнение карточки животного, письмо-запрос о покупке животного, письмо-предложение, письмо-подтверждение. Примерный план диалога: цели у современного зоопарка другие (образовательные, исследовательские, сохраняющие), создание естественных условий обитания.
16	Ситуация-иллюстрация: опыт парков мира.	Парки мира. Цели. Особенности. Организация работы.	Чтение, аудирование, говорение (презентация).	Примерный план высказывания: национальный заповедник США, расположен на территории, флора и фауна, обитают разные виды, включая редких исчезающих животных, доступ открыт /ограничен, туризм.
17	Ситуация-оценка: экзотические животные и птицы в зоопарке, содержание.	Экзотические животные в зоопарке. Содержание. Кормление. Особенности.	Чтение, говорение (полилог).	3-5 ситуаций на определения способов содержания, расположения, кормления экзотических животных.
18	Ситуация-иллюстрация: болезни экзотических животных.	Болезни, симптомы, лечение, профилактика.	Чтение, говорение (диалог).	Примерный план диалога: какие болезни бывают у экзотических животных, как их определить (симптомы), как лечить.
19	Ситуация-оценка: биоэтика как наука, история, принципы биоэтики	Биоэтика. История. Принципы. Права животных.	Чтение, говорение	Примерный план высказывания: биоэтика, современная наука, причины

			(полилог).	возникновения, принципы.
20	Ситуация-иллюстрация права и интересы животных в России и за рубежом.	Защита прав животных в разных странах. История. Организации по защите прав животных, их деятельность.	Чтение, говорение (презентация).	Примерный план высказывания: в разных странах защите животных уделяется разное внимание, что обусловлено историческими процессами, традициями. Например, в Великобритании долгая история, сейчас внимание уделяется защите сельскохозяйственных и диких животных. Существуют различные организации, устраивают мероприятия для привлечения внимания к проблемам.
21	КОНТРОЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ (тест)			

**Проектирование дополнительных образовательных вариантов по направлению 36.03.02 Зоотехния**

Профиль: Охотоведение, содержание, разведение диких и промысловых животных

Квалификация выпускника: бакалавр

Дисциплина: Профильный иностранный язык 3 зач. ед. / 108 ч.

42 ч. аудиторной работы, 66ч. самостоятельная работа; зачет

Таблица – Дополнительные образовательные варианты (самостоятельная работа)

	<b>Квазипрофессиональные задачи</b>	<b>Дополнительные образовательные варианты</b>	<b>Виды речевой деятельности</b>
<b>1</b>	Ситуация-иллюстрация: место охоты в современном мире, значимость Охотоведения, история развития охотоведения в России и Великобритании, традиции охоты в России и за рубежом, основные составляющие охоты.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа со словарем (перевод, синоним, антоним, гр. формы, пример с контекстом).</li> <li>2. Работа с интернет-источниками: просмотреть / прочитать тексты, выписать ключевые слова, новые слова (перевод, гр. формы, синонимы), ответить на вопросы.</li> <li>3. Сообщение по определенному вопросу: конспект, новые слова (перевод, гр. формы, синонимы).</li> </ol>	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
<b>2</b>	Ситуация-проблема: насколько рационально используются природные ресурсы, меры по организации рационального природопользования и охот пользования.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Работа со словарем: перевод, синоним, антоним, гр. формы, пример с контекстом.</li> <li>2. Работа с интернет-источниками: выписать определение понятий: природные ресурсы, рациональное использование природных ресурсов; выписать ключевые слова (10 шт.), новые слова (перевод, гр. формы, синонимы).</li> <li>3. Составить план сообщения о рациональном природопользовании, с отрицательным и положительным примером.</li> </ol>	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
<b>3</b>	Ситуация-иллюстрация: редкие животные и	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Список редких животных по регионам (презентация Power Point, изображение, название (англ, лат.), транскрипция).</li> </ol>	Работа с лексикой (письмо, аудирование);

	птицы, находящиеся под угрозой вымирания.	<p>2. Работа с интернет-источниками: описание одного исчезающего вида животных или птиц (описание, ареал обитания, питание, поведение, причины вымирания, меры по сохранению) (конспект, ключевые слова, новые слова).</p> <p>3. Работа с интернет-источниками: анализ данных «Красной книги» к-л. страны, причины исчезновения, меры по сохранению (конспект, ключевые слова, новые слова).</p>	чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
4	Ситуация-проблема: борьба с браконьерством.	<p>1. Работа с интернет-источниками: определение браконьерства, ключевые слова, новые слова.</p> <p>2. Работа с интернет-источниками: конспект «Браконьерство, законодательство, способы борьбы», ключевые слова, новые слова.</p> <p>3. План сообщения «Различия законодательств разных стран о борьбе с браконьерством», ключевые слова, новые слова.</p>	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
5	Ситуация-иллюстрация: охотничий туризм за рубежом и в России.	<p>1. Работа со словарем (перевод, синонимы, антонимы, пример).</p> <p>2. Работа с интернет-источниками: конспект об охотничьем туризме в к-л. стране, ключевые слова, новые слова.</p> <p>3. Сообщение о состоянии охотничьего туризма в России (ключевые слова, тезисы).</p>	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
6	Ситуация-оценка: охотхозяйственная деятельность, организация и проведение охоты.	<p>1. Работа с интернет-источниками: охотхозяйственная деятельность (конспект, ключевые слова, новые слова).</p> <p>2. Работа с интернет-источниками: сообщение об организации и проведении охот. туризма в к-л. стране (тезисы / mind map, ключевые слова, новые слова).</p> <p>3. Сообщение как организовать охоту в охотхозяйстве (тезисы / mind map, ключевые слова, новые слова).</p>	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
7	Ситуация-проблема: учет численности диких зверей и птиц, определение размеров добычи без ущерба для популяций;	<p>1. Работа с интернет-источниками: конспект учет численности популяции, определение размера добычи, методики расчета, новые слова.</p> <p>2. Работа с интернет-источниками: методы учета популяции (тезисы / mind map, ключевые слова, новые слова).</p> <p>3. Работа с интернет-источниками: описание к-л. метода расчета (пример) (конспект / тезисы / mind map, новые слова).</p>	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
8	Ситуация-иллюстрация: оружие, охотничьи	<p>1. Список видов оружия / охотничьих снастей (презентация Power Point, изображение, название, транскрипция).</p>	Работа с лексикой (письмо, аудирование);

	снасти.	<p>2. Работа с интернет-источниками: описание к-л. вида оружия (технические характеристики, добыча зверя, особенности, подготовка охотника) (конспект / тезисы / mind map, новые слова).</p> <p>3. Работа с интернет-источниками: законодательство, хранение, документы в к-л стране (конспект / тезисы / mind map, новые слова).</p>	<p>чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).</p>
9	Ситуация-иллюстрация: охотничьи собаки, породы, характеристики.	<p>1. Список пород охотничьих собак (презентация Power Point, изображение, добываемый зверь /птица, название, транскрипция).</p> <p>2. Работа с интернет-источниками: описание к-л. породы (описание, здоровье, уход, особенности содержания, питание, болезни) (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова).</p> <p>3. Работа с интернет-источниками: использование охотничьих собак, особенности охоты (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова).</p>	<p>Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).</p>
10	Ситуация-оценка: особенностей содержания и разведения охотничьих собак.	<p>1. Работа со словарем (перевод, синонимы, антонимы, пример).</p> <p>2. Работа с интернет-источниками: разведение, воспитание охотничьих собак (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова).</p> <p>3. Работа с интернет-источниками: сообщение как воспитать охотничью собаку (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова).</p>	<p>Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).</p>
11	<b>Контрольное занятие</b>	<p>1. Повторение слов и словосочетаний, употребление в контексте.</p> <p>2. Повторение грамматических конструкций (запрет, совет, обязанность, страдательный залог).</p> <p>3. Написание писем.</p>	<p>Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).</p>
12	Ситуация-иллюстрация: место обитания, окружающая среда, «экология» дефиниция понятия, экосистема.	<p>1. Работа со словарем (перевод, синонимы, антонимы, пример).</p> <p>2. Работа с интернет-источниками: выписать определения понятий, новые слова.</p> <p>3. Работа с интернет-источниками: место обитания к-л. животного (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова).</p>	<p>Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).</p>
13	Ситуация-проблема: экологические проблемы,	<p>1. Работа с интернет-источниками: экологические проблемы, влияющие на популяцию животных (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые</p>	<p>Работа с лексикой (письмо, аудирование);</p>

	современное состояние, пути решения проблем.	слова). 2. Работа с интернет-источниками: способы решения проблем экологии (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова). 3. Собственное видение решения экологических проблем (эссе).	чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
14	Ситуация-оценка: содержания различных животных и птиц в зоопарках, особенности, кормление, уход.	1. Работа с интернет-источниками: описание к-л. зоопарка мира (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова). 2. Работа с интернет-источниками: особенности современного зоопарка (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова). 3. Описание зоопарка нашего города глазами посетителя (эссе).	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
15	Ситуация-иллюстрация: управление современными зоопарками.	1. Работа с интернет-источниками: управление современным зоопарком, пример (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова). 2. Работа с интернет-источниками: учет животных в зоопарке (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова). 3. Работа с интернет-источниками: коллекции животных зоопарка (особенности, проектирование расположения, расширение коллекции) (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова).	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
16	Ситуация-иллюстрация: опыт парков мира.	1. Работа с интернет-источниками: представление опыта работы к-л. парка / заповедника мира (презентация, сообщение). 2. Работа с интернет-источниками: работа зрителя парка (презентация, сообщение). 3. Работа с интернет-источниками: организация туризма в заповедниках (презентация, сообщение).	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
17	Ситуация-оценка: экзотические животные и птицы в зоопарке, содержание.	1. Список экзотических животных (презентация Power Point, изображение места, обитания, название, транскрипция). 2. Описание к-л. вида животных / птиц / рептилий / рыб (описание внешнего вида, особенности содержания) (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова). 3. Описание содержания к-л. экзотического животного в зоопарке, пример (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова).	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
18	Ситуация-иллюстрация: болезни экзотических животных.	1. Список болезней экзотических животных (презентация Power Point, название, транскрипция). 2. Описание к-л. болезни экзотических животных (тип, симптомы,	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов



		профилактика, лечение) (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова). 3. Профилактика болезней экзотических животных (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова).	(просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
<b>19</b>	Ситуация-оценка: биоэтика как наука, история, принципы биоэтики	1. Выписать определение основных понятий, новые слова (перевод, синоним, антоним, контекст). 2. Принципы биоэтики (презентация / конспект / mind map / тезисы, новые слова). 3. Сообщение о направлении работы биоэтики, свое отношение (эссе).	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
<b>20</b>	Ситуация-иллюстрация права и интересы животных в России и за рубежом.	1. Права животных в к-л. стране (сообщения, тезисы, новые слова). 2. Сравнение соблюдения прав животных в разных странах (сообщение, тезисы, новые слова). 3. Работа организаций по защите прав животных (пример, сфера деятельности, достижения).	Работа с лексикой (письмо, аудирование); чтение текстов (просмотровое, изучающее); письмо, говорение (подготовка сообщения).
<b>21</b>	<b>Контрольное занятие</b>	Повторение всего материала (занятия 1-20).	

**Пример структурирования содержания вариативной иноязычной  
подготовки**

Таблица – Содержание вариативной иноязычной подготовки в рамках курса  
«Профильный иностранный язык» (3 зачетные единицы) по направлению  
подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность»

<b>Базовая часть (базовые образовательные варианты)</b>	<b>Дополнительная часть (дополнительные образовательные варианты)</b>
<b>SAFETY MANAGEMENT SYSTEM</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Industrial Hazards</li> <li>2. Hazard Analysis</li> <li>3. Safety Management System</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Safety Culture</li> <li>• Key elements of an effective safety culture</li> <li>• “WHAT-IF” Hazard Analysis</li> </ul>
<b>OCCUPATIONAL ACCIDENT</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. What is an Occupational Accident?</li> <li>2. How should an employer react in the event of an occupational accident?</li> <li>3. Investigation of an occupational accident</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accident prevention tips for the workplace</li> <li>• How to reduce workplace accidents with employees</li> </ul>
<b>OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH ADMINISTRATION</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Occupational safety and health administration in the USA</li> <li>2. Worker Protection</li> <li>3. Personal Protective Equipment</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Worker Protection in the UK</li> <li>• Duties of ...</li> <li>• General Safety Rules</li> </ul>
<b>RISK MANAGEMENT</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Understanding Hazards and Risks</li> <li>2. What is Risk Management?</li> <li>3. Benefits to Managing Risk Emergencies</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Safety Measures</li> <li>• What Is Emergency Management?</li> <li>• Health, Safety and Environment</li> </ul>
<b>FIRE SAFETY</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fire Safety</li> <li>2. Fire Triangle</li> <li>3. Physicochemical Fundamentals of Combustion</li> <li>4. Classification of Fuels</li> <li>5. Types of Fire Extinguishers</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• How to Use a Fire Extinguisher</li> <li>• Fire is Everyone's Fight</li> <li>• 12 Ways to Prevent a Workplace Fire</li> <li>• Emergency Telephone Number</li> </ul>
<b>FIRST AID</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Why is First Aid so Important?</li> <li>2. Aims</li> <li>3. First Aid</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Injuries (Choking, Severe bleeding, Fracture, Burns, Poisoning, Bites, Fainting Shock, Eye injury)</li> <li>• Mouth to mouth resuscitation</li> <li>• First Aid Kit</li> </ul>

## Инвентаризация учебных стратегий овладения иностранным языком в самостоятельной работе

### Когнитивные стратегии

#### Поиск информации

- осознание результата (форма, содержание, критерии результативности);
- определение надежности источника;
- понимание заголовка, подзаголовка;
- определение жанра текста и его коммуникативной функции;
- просмотр иллюстративных / графических элементов;
- выявление ключевых слов и соотнесение их с искомой информацией;
- чтение введения / аннотации, заключения;
- чтение «по диагонали»;
- контекстуальная / логическая догадка.

#### Чтение / Аудирование

- в зависимости от желаемого результата (поиск определенной информации или ознакомительное чтение всего текста / видео / аудиозаписи или отрывка), выбор стратегии, которая используется на родном языке и перенос ее на процесс чтения / аудирования иноязычного материала;
- понимание заголовка, подзаголовка;
- «сканирование» текста или видеофрагмента, то есть беглый просмотр и поиск необходимой информации;
- понимание структуры текста (выделение частей текста, абзацев);
- определение типа материалов и их коммуникативной функции;
- ознакомительное чтение / просмотр с целью поиска основной идеи, которая, например, в статье обычно содержится в первом абзаце, а в следующих абзацах приводятся детали, конкретизированные в первых предложениях абзацев;
- выявление ключевых слов, понимание, догадка, перевод;
- изучающее чтение / прослушивание / просмотр материалов с опорой на ключевые слова, контекстуальную/логическую догадку, игнорирование незнакомых слов, не мешающих восприятию материалов, опора на структуру, социокультурные реалии;
- повторное изучающее чтение / прослушивание / просмотр с детальным изучением, предполагает большее количество времени, так как связано с ведением заметок (использование символов, сокращений, рисунков), разбором словообразований, сложных предложений с опорой на позицию слова или словосочетаний в структуре предложения;
- проверка записей / заметок на точность данных, фактов, взаимосвязь идей, четкость и ясность изложения, наличие ключевых слов в каждом абзаце / отрывке, соответствие стилю сообщения;
- подробное изучение графических данных.

Анализ / Усвоение

- выписка новых слов и работа со словарем или онлайн инструментами (определение дефиниции, начальной формы слова, транскрипция, определение части речи, формы слова, поиск синонимов, антонимов);
- запись слова в словарь, в ментальную карту или на карточки, которые можно разместить для постоянного визуального контакта, либо в онлайн инструментах / веб сайтах, например, сайт OneLook, где можно увидеть дефиниции, предлагаемые различными словарями мира, и сравнить их;
- пользуясь корпусами изучаемого языка соответствующего регистра речи, возможно изучить частотность употребления данных слов в речи, словосочетания, примеры их употребления;
- группировка слов на основании разных признаков;
- повторение и воспроизведение отдельных слов / словосочетаний / предложений и т.д.;
- создание ассоциаций нового материала с ранее известным;
- использование визуальных образов, музыки, жестов, движений при запоминании слов;
- перефразирование основных идей материалов, то есть выразить данные идеи своими словами с обязательной ссылкой на источник;
- классификация данных (сравнение, противопоставление, обобщение, создание таблиц, графиков);
- выявление «за и против» основных идей материалов;
- выражение отношения к изучаемому материалу (согласие / несогласие, эмоциональное отношение, определение значимости материала для решения учебной задачи).

Говорение / Письмо

- определение коммуникативной задачи, коммуникативного намерения;
- выбор соответствующего стиля и его характеристик;
- составление плана сообщения или хода общения в диалоге, полилоге, выбор ключевых слов;
- продумывание аргументов для идеи / мысли, контраргументов и т.д.;
- выбор языковой структуры с определенным лексико-грамматическим оформлением;
- выбор этикетных речевых стереотипов, нормативных устойчивых сочетаний в соответствии с ситуацией общения, фразы объединяющие идеи в сообщение (however, because of, in addition, and, soon);
- составление презентации для визуального сопровождения сообщения (иллюстрации, графики, таблицы), при использовании заимствованных материалов необходима ссылка на источник;
- проверка произношения новых слов и словосочетаний (использование онлайн-словарей /инструментов);
- практика и проверка интонации, ударения;

- аудио- или видеозапись сообщения на телефон /диктофон и т.д. или оформление письменной работы на компьютере;
- прослушивание / просмотр сообщения с целью уточнения, понятна ли основная мысль, как четко и ясно организовано сообщение, достаточно ли четкое произношение и будет ли понятно другим участникам общения, проведение самооценки;
- поделиться с однокурсниками для получения критической оценки;
- проговаривание /прочтение (вслух, про себя) сообщения несколько раз, возможно с записью на телефон.

### **Метакогнитивные стратегии**

- планирование процесса овладения иностранным языком (время, место, средства);
- установление интересов и потребностей, «слабых мест», например, необходимо больше слушать иноязычную речь, следовательно, возможно слушать новости /подкасты и т.д.;
- установление приоритетности, выделение главных задач и второстепенных;
- организация процесса для достижения максимального результата;
- планирование выполнения конкретных задач (время, место, цель, средства, результат);
- самооценка достижений, критическая оценка процесса организации;
- корректировка организации процесса, поощрение собственных усилий;
- постановка новых задач с учетом предыдущего опыта.

### **Компенсаторные стратегии**

- использование языковой догадки во время чтения и слушания;
- использование синонимов, антонимов, перефразирование;
- использование невербальных средств для компенсации языковой недостаточности;
- использование каждой возможности для общения на иностранном языке в группе, с партнером, партнером-носителем языка;
- задавать вопросы, включая вопросы о социальных и культурных нормах, переспрашивать, уточнять;

**ПРИЛОЖЕНИЕ 11****Методические рекомендации для самостоятельной работы обучающихся****1.1 Поиск иноязычных источников**

1. Прежде чем начать поиск материала в сети интернет или других печатных источниках, нужно оценить, что вам уже известно об исследуемой проблеме. Составьте примерный план работы или ментальную карту, отразите микротемы, запишите слова, относящиеся к проблеме, это поможет Вам определить ключевые слова и основные направления поиска.

2. Поиск материалов необходимо осуществлять при помощи отобранных Вами ключевых слов на надежных англоязычных сайтах и в журналах, предоставляющих достоверную, проверенную информацию. Определите кто является владельцем сайта, каким вопросам посвящен сайт, кто выступает в роли экспертного сообщества, какие цели данного сайта, когда материалы были опубликованы, имеются ли ссылки на источники. Ответы на эти вопросы помогут Вам определить степень надежности данного ресурса.

3. Концентрируйтесь на поиске только той информации, которая необходима и соотносится с целью вашей работы, является значимой или новой.

4. Определите жанр текста, соотнесите его с задачами работы.

5. Просмотрите материал, определите наличие в нем социокультурных реалий, исторических событий или дат, географических названий, что поможет Вам понять о какой стране идет речь, на какие особенности культуры, традиций народа, менталитета нужно обратить внимание.

6. Просмотрите материал, оцените можете ли Вы понять о чем идет речь, как много в тексте новых слов, затрудняющих понимание содержания, насколько содержание материалов соответствует Вашей подготовке. Наличие иллюстраций, видео и графических материалов может помочь пониманию содержания. Работайте с материалами доступными для Вас, содержащими оптимальное количество новой для Вас информации и новых лексико-грамматических конструкций.

7. При решении Вашей учебной задачи используйте актуальный материал, раскрывающий существующие в данной области противоречия, предлагающий определенные решения, описывающий положительные и отрицательные стороны предлагаемого решения, содержащий оценку экспертов, фактические данные.

**План работы**

1. Осознайте желаемый результат (форма, содержание, критерии результативности).
2. Определите надежность источника.
3. Поймите заголовок, подзаголовок.
4. Определите жанр текста и его коммуникативную функцию.
5. Просмотрите иллюстративные / графические элементы.
6. Выявите ключевые слова и соотнесите их с искомой информацией.
7. Прочитайте введение /аннотацию, заключение.

8. Прочитайте текст «по диагонали».
9. Проявите контекстуальную / логическую / языковую догадку.

### **1.2 Подготовка домашнего задания по чтению и аудированию**

- В зависимости от желаемого результата (поиск определенной информации или ознакомительное чтение всего текста / видео / аудиозаписи или отрывка), выберете стратегию, которая используется на родном языке, и перенесите ее на процесс чтения / аудирования иноязычного материала;
- поймите заголовок, подзаголовков;
- «сканируйте» текст или видеофрагмент, то есть бегло просмотрите и найдите необходимую информацию;
- поймите структуру текста (выделите части текста, абзацы);
- определите тип материалов и их коммуникативную функцию;
- ознакомительное чтение – просмотрите с целью поиска основной идеи, которая, например, в статье обычно содержится в первом абзаце, а в следующих абзацах приводятся детали, конкретизированные в первых предложениях абзацев;
- выявите ключевые слова, поймите, догадайтесь, переведите;
- изучающее чтение / аудирование – прослушайте / просмотрите материалы с опорой на ключевые слова, контекстуальную / логическую догадку, игнорируйте незнакомые слова, не мешающие восприятию материалов, опора на структуру, социокультурные реалии;
- повторное изучающее чтение / аудирование – прослушайте / просмотрите материалы с детальным изучением, такой вид чтения предполагает большее количество времени, так как связано с ведением заметок (использование символов, сокращений, рисунков), разбором словообразований, сложных предложений с опорой на позицию слова или словосочетаний в структуре предложения;
- проверьте записи / заметки на точность данных, фактов, взаимосвязь идей, четкость и ясность изложения, наличие ключевых слов в каждом абзаце / отрывке, соответствие стилю сообщения;
- подробно изучите графические данные.

### **1.3 Анализ и усвоение нового материала**

- Выпишите новые слова, используйте словари или онлайн инструменты (определение дефиниции, начальной формы слова, транскрипция, определение части речи, формы слова, поиск синонимов, антонимов);
- запишите слова в словарь, в ментальную карту или на карточки, которые можно разместить для постоянного визуального контакта, либо в онлайн инструментах / веб сайтах, например, сайт OneLook, где можно увидеть дефиниции, предлагаемые различными словарями мира, и сравнить их;
- пользуясь корпусами изучаемого языка соответствующего регистра речи, возможно изучить частотность употребления данных слов в речи, семантику форм, словосочетания, примеры их употребления;
- сгруппируйте слова на основании разных признаков;
- повторяйте и воспроизводите отдельные слова / словосочетания / предложения и т.д.;

- создавайте ассоциаций нового материала с ранее известным;
- используйте визуальные образы, музыку, движения при запоминании слов, жесты;
- перефразируйте основные идеи материалов, то есть выразите данные идеи своими словами (с обязательной ссылкой на источник);
- проведите классификацию данных (сравнение, противопоставление, обобщение, создание таблиц, графиков);
- выявите «за и против» основных идей материалов;
- выразите отношение к изучаемому материалу (согласие / несогласие, эмоциональное отношение, определение значимости материала для решения учебной задачи).

#### **1.4 Подготовка устного и письменного домашнего задания**

- Определите коммуникативную задачу, коммуникативное намерение;
- выберите соответствующий стиль и определите его характеристики;
- составьте план сообщения или ход общения в диалоге, полилоге, выберите ключевые слова;
- продумайте аргументы для идеи / мысли, контраргументы и т.д.;
- выберите языковую структуру с определенным лексико-грамматическим оформлением;
- выберите этикетные речевые стереотипы, нормативные устойчивые сочетания в соответствии с ситуацией общения, фразы объединяющие идеи в сообщении (however, because of, in addition, and, so on);
- составьте презентацию для визуального сопровождения сообщения (иллюстрации, графики, таблицы), при использовании заимствованных материалов необходима ссылка на источник;
- проверьте произношение новых слов и словосочетаний (используйте онлайн-словари /инструменты);
- практикуйте и проверьте интонацию, ударение;
- запишите аудио- или видеозапись сообщения на телефон /диктофон и т.д. или оформите письменную работу на компьютере;
- прослушайте / посмотрите сообщение с целью уточнения понятна ли основная мысль, как четко и ясно организовано сообщение, достаточно ли четкое произношение и будет ли понятно другим участникам общения, проведите самооценку;
- поделитесь результатом с однокурсниками для получения критической оценки;
- проговорите / прочитайте (вслух, про себя) сообщение несколько раз, возможно с записью на телефон.

#### **1.5 Подготовка презентации и доклада**

Устная иноязычная речь сложный вид речевой деятельности, включает не только говорение (монолог, диалог, полилог), но и аудирование, то есть понимание речи собеседника на слух, реагирование в соответствии с коммуникативной ситуацией.



Для подготовки презентации необходимо собрать и обработать начальную информацию. рекомендуется использовать: PowerPoint, MS Word, Acrobat Reader.

#### План подготовки презентации

1. Четко сформулируйте цель презентации.
2. Определите каков будет формат презентации.
3. Выстройте логическую цепочку содержания презентации.
4. Определите ключевые моменты в содержании текста.
5. Подберите иллюстративный материал, графики, диаграммы, таблицы и т.д.
6. Подберите дизайн и формат слайдов (количество иллюстраций и текста, их расположение, цвет и размер).
7. Проверьте визуальное восприятие презентации.

Работа над докладом-презентацией включает отработку умения самостоятельно обобщать материал и делать выводы в заключении, умения ориентироваться в материале и отвечать на дополнительные вопросы слушателей.

Докладчики должны знать и уметь: сообщать новую информацию; использовать технические средства; высказывать свою точку зрения, инициировать и отвечать на вопросы, иметь представление о композиционной структуре доклада и др.

#### Структура выступления

**Вступление** помогает обеспечить успех выступления по любой тематике. Вступление должно содержать: название, сообщение основной идеи, современную оценку предмета изложения, краткое перечисление рассматриваемых вопросов, живую интересную форму изложения, акцентирование внимания на важных моментах, оригинальность подхода.

**Основная часть**, в которой выступающий должен глубоко раскрыть суть затронутой темы, строится по принципу отчета, сопровождается аудио-визуальными и визуальными материалами.

**Заключение** - ясное, четкое обобщение и краткие выводы.

#### 1.6 Подготовка к участию в деловой игре

Самостоятельная работа магистров по подготовке к участию в деловой игре в рамках определенной темы заключается в проработке роли, подборе материала, подготовке устного высказывания, презентации, прогнозировании развития ситуации, постановке вопросов и т.д.

Разработка устного сообщения реализуется на основе иноязычных текстов, отобранных лексических и грамматических конструкций. Иноязычные источники необходимо тщательным образом проработать: прочитать с целью получения необходимой информации, при необходимости сделать конспект, выписать и перевести новые слова и выражения, термины, изучить иллюстративный материал. На основе полученной информации, ее анализа, решения определенной задачи, составляется сообщение, разрабатывается презентация.

Затем, прогнозируется развитие деловой игры: возможные вопросы, контраргументы. Овладеть устной речью могут помочь подстановочные упражнения, содержащие микродиалог с пропущенными репликами, пересказ текста от разных лиц, построение собственных высказываний в конкретной

ситуации, придумывание рассказов, историй, высказываний по заданной теме или по картинке; выполнение ролевых заданий.

### **1.7 Метакогнитивные и компенсаторные стратегии**

#### *Метакогнитивные стратегии*

- планируйте процесс овладения иностранным языком (время, место, средства);
- установите интересы и потребности, «слабые места», например, Вы решили больше слушать иноязычную речь, следовательно, возможно слушать новости / подкасты и т.д.;
- установите приоритетность, выделите главные задачи и второстепенные;
- организуйте процесс для достижения максимального результата;
- планируйте выполнение конкретных задач (время, место, цель, средства, результат);
- проводите самооценку достижений, критическую оценку процесса организации и овладения иностранным языком;
- корректируйте организацию процесса, поощряйте собственные усилия;
- ставьте новые задачи с учетом предыдущего опыта.

#### *Компенсаторные стратегии*

- используйте языковую догадку во время чтения и слушания;
- используйте синонимы, антонимы, перефразирование;
- используйте невербальные средства для компенсации языковой недостаточности;
- используйте каждую возможность для общения на иностранном языке в группе, с партнером, партнером-носителем языка;
- задавайте вопросы, включая вопросы о социальных и культурных нормах, переспрашивайте, уточняйте;
- активно используйте этикетные речевые стереотипы, нормативные устойчивые сочетания.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 12

**Содержательное наполнение показателей иноязычных компетенций  
на уровнях высшего образования**

Таблица 12.1 – Содержательное наполнение показателей иноязычных компетенций на уровне бакалавриата

<b>Лингвистическая компетенция</b>		
1	Владение профессиональным тезаурусом	Общенаучная частотная профессионально ориентированная лексика, термины профессиональной сферы.
2	Лексическое разнообразие	Достаточный объем и качество основных лексических единиц (синонимы, антонимы, омонимы); общеупотребительные фразеологические явления.
3	Отсутствие интерференции	Фонетическая система языка, основные структуры предложения в действительном и страдательном залогах
<b>Грамматическая компетенция</b>		
4	Орфографическая корректность	Правила орфографии в различных видах предложений.
5	Синтаксическая корректность	Правила пунктуации, порядок слов в предложении (действительный и страдательный залоги), построение различных словосочетаний, видов предложений.
6	Морфологическая корректность	Соответствие морфологическим нормам (множественное число существительных, степени сравнения прилагательных и наречий),
<b>Прагматическая компетенция</b>		
7	Достижение коммуникативной функции.	Понятное и обстоятельное высказывание; обоснование своей точки зрения; наличие аргументов, примеров; обоснованное согласие или несогласие с участниками общения.
8	Наличие различных коммуникативных типов предложений.	Может начинать беседу /письмо, вступать в подходящий момент и заканчивать в соответствии с ситуацией общения и принятыми нормами.
9	Наличие разных жанров.	Определение жанра текста и оценка фактологической ценности.
10	Понимание высказываний (языковых единиц) в контексте.	Понимание (догадка) высказываний в бытовой и общепрофессиональной ситуации в целом на основе языковой и контекстуальной догадки.
11	Игнорирование лексических и смысловых трудностей.	Отсутствие прерывания речевого акта (устного, письменного), связанного с неизвестными языковыми единицами, не влияющими на понимание контекста.
<b>Дискурсивная компетенция</b>		
12	Построение связного текста.	Логичные связные высказывания определенной продолжительности; средства связи для соединения отдельных высказываний в единый текст.

13	Соответствующий регистр.	Характер отображаемой в речи действительности, пространственно-временная дистанцированность, коммуникативные интенции говорящего (сообщение, реакция).
14	Понимание и продуцирование высказываний	Наличие вербальных средств (синонимы, антонимы, перифраз, дефиниция) для объяснения понятий, разнообразия речи.
<b>Межкультурная компетенция</b>		
15	Использование языковых средств, отражающих нормы поведения стран	Наличие языкового оформления определенных ритуалов, в соответствии с правилами этикета деловых отношений.
16	Наличие языковых средств, соответствующих ситуации и социальным статусом партнеров.	Способ и стиль общения, соответствующий бытовой (нейтральный) и профессиональной (официальный, неофициальный) ситуации общения.
17	Достижение межличностного общения.	Стратегии, обеспечивающие достижение коммуникативной цели; наличие коммуникативных установок, характера построения общения; отсутствие замечаний, суждений, основанных на стереотипах и предубеждениях, затрудняющих достижение взаимопонимания и уважения.

Таблица 12.2 – Содержательное наполнение показателей иноязычных компетенций на уровне магистратуры

<b>Лингвистическая компетенция</b>		
1	Владение профессиональным тезаурусом	Профессионально ориентированная лексика, общие и узкоспециальные термины профессиональной сферы.
2	Лексическое разнообразие	Достаточный объем и качество основных лексических единиц (синонимы, антонимы, омонимы) профессионального общения.
3	Отсутствие интерференции	Структуры предложения в действительном и страдательном залогах, свойственные профессиональному общению.
<b>Грамматическая компетенция</b>		
4	Орфографическая корректность	Правила орфографии в различных видах предложений.
5	Синтаксическая корректность	Правила пунктуации, порядок слов в предложении (страдательный залог, инфинитивные конструкции (сложное дополнение, сложное подлежащее, в функции определения, обстоятельства), сложные формы причастия, герундия); придаточные предложения).

6	Морфологическая корректность	Соответствие морфологическим нормам (приставки, суффиксы).
<b>Прагматическая компетенция</b>		
7	Достижение коммуникативной функции.	Понятное и обстоятельное высказывание по вопросам профессиональной деятельности; обоснование своей точки зрения; наличие аргументов, примеров; обоснованное согласие или несогласие с участниками общения; понимание высказывания с определенной целью.
8	Наличие различных коммуникативных типов предложений.	Реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов в соответствии со схемами профессионального и академического взаимодействия.
9	Наличие разных жанров.	Определение жанра текста и оценка фактологической ценности.
10	Понимание высказываний (языковых единиц) в контексте.	Понимание (догадка) высказываний в профессиональной ситуации на основе языковой и контекстуальной догадки.
11	Игнорирование лексических и смысловых трудностей.	Отсутствие прерывания речевого акта (устного, письменного), связанного с незнакомыми языковыми единицами, не влияющими на понимание профессионального контекста.
<b>Дискурсивная компетенция</b>		
12	Построение связного текста.	Логичные связные высказывания определенной продолжительности; средства связи для соединения отдельных высказываний в единый текст.
13	Соответствующий регистр.	Характер отображаемой в речи действительности, пространственно-временная дистанцированность, коммуникативные интенции (сообщение, реакция).
14	Понимание и продуцирование высказываний	Понимание высказываний в профессиональной и академической ситуациях на основе языковой и контекстуальной догадки.
<b>Межкультурная компетенция</b>		
15	Использование языковых средств, отражающих нормы поведения стран	Наличие языкового оформления определенных ритуалов, в соответствии с правилами этикета деловых отношений.
16	Наличие языковых средств, соответствующих ситуации и социальным статусом партнеров.	Способ и стиль общения, соответствующий академической и профессиональной (официальный, неофициальный) ситуации общения.
17	Достижение межличностного общения.	Стратегии, обеспечивающие достижение коммуникативной цели; характер профессионального и академического общения; отсутствие замечаний, суждений, основанных на стереотипах и предубеждениях, затрудняющих достижение взаимопонимания и уважения в процессе академического и профессионального общения.

Таблица 12.3 – Содержательное наполнение показателей иноязычных компетенций на уровне аспирантуры

<b>Лингвистическая компетенция</b>		
1	Владение профессиональным тезаурусом	Общие и узкоспециальные термины научно-исследовательской сферы.
2	Лексическое разнообразие	Достаточный объем и качество основных лексических единиц (синонимы, антонимы, омонимы) научного общения.
3	Отсутствие интерференции	Структуры предложения в страдательном залоге, свойственные стилю научного общения.
<b>Грамматическая компетенция</b>		
4	Орфографическая корректность	Правила орфографии в различных видах предложений.
5	Синтаксическая корректность	Правила пунктуации, сложные формы причастия, герундия; придаточные предложения.
6	Морфологическая корректность	Соответствие морфологическим нормам.
<b>Прагматическая компетенция</b>		
7	Достижение коммуникативной функции.	Понятное и обстоятельное высказывание по вопросам научно-исследовательской деятельности; обоснование своей точки зрения; наличие аргументов, примеров; обоснованное согласие или несогласие с участниками общения; понимание высказывания с определенной целью.
8	Наличие различных коммуникативных типов предложений.	Реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов в соответствии со схемами академического взаимодействия.
9	Наличие разных жанров.	Определение жанра текста и оценка фактологической ценности.
10	Понимание высказываний (языковых единиц) в контексте.	Понимание высказываний в ситуациях научно-исследовательского общения на основе языковой и контекстуальной догадки.
11	Игнорирование лексических и смысловых трудностей.	Отсутствие прерывания речевого акта (устного, письменного), связанного с незнакомыми языковыми единицами, не влияющими на понимание научно-исследовательского контекста.
<b>Дискурсивная компетенция</b>		
12	Построение связного текста.	Логичные связные высказывания научно-исследовательского характера определенной продолжительности; средства связи для соединения отдельных высказываний в единый текст.
13	Соответствующий регистр.	Характер отображаемой в речи действительности, пространственно-временная дистанцированность, коммуникативные интенции (сообщение, реакция).

14	Понимание и продуцирование высказываний	Понимание высказываний в профессиональной и академической ситуациях на основе языковой и контекстуальной догадки.
<b>Межкультурная компетенция</b>		
15	Использование языковых средств, отражающих нормы поведения стран	Наличие языкового оформления определенных ритуалов, в соответствии с правилами этикета деловых отношений.
16	Наличие языковых средств, соответствующих ситуации и социальным статусом партнеров.	Способ и стиль общения, соответствующий академической и профессиональной (официальный, неофициальный) ситуации общения.
17	Достижение межличностного общения.	Стратегии, обеспечивающие достижение коммуникативной цели; характер профессионального и академического общения; отсутствие замечаний, суждений, основанных на стереотипах и предубеждениях, затрудняющих достижение взаимопонимания и уважения в процессе научно-исследовательского общения.

## Примеры освоенных обучающимися дополнительных образовательных вариантов



Рисунок 13.1 – Сертификат о прохождении онлайн-курса Щегловой В.

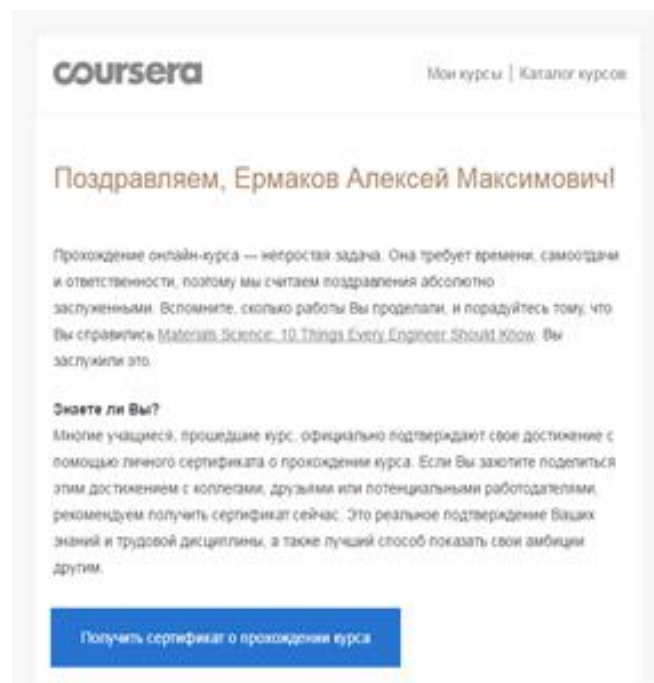


Рисунок 13.2 – Подтверждение о прохождении онлайн-курса Ермакова А.



Рисунок 13.3 – Сертификат о прохождении онлайн-курса Симоновой Е.



Рисунок 13.4 – Сертификат о прохождении онлайн-курса Нуртдинова Р.



## Внедрение результатов диссертационного исследования в образовательную практику



СИБИРСКИЙ | SIBERIAN  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ | FEDERAL  
УНИВЕРСИТЕТ | UNIVERSITY

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Сибирский федеральный университет»

ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИИ И ЯЗЫКОВОЙ  
КОММУНИКАЦИИ  
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82, оф. 2-60  
E-mail: info\_ifiyak@sfu-kras.ru  
Тел./факс: (391) 206-27-20

№ 29 от 28 февраля 2024 г.

### АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования  
Тимкиной Юлии Юрьевны  
«Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной  
языковой личности в вузе»

В образовательном процессе кафедры иностранных языков для инженерных направлений Института филологии и языковой коммуникации ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» при обучении иностранному языку в бакалавриате и магистратуре широко используются учебно-методические пособия Тимкиной Ю.Ю.:


1. Тимкина, Ю.Ю. English in General = [Английский язык в целом]: учеб. пособие по англ. языку / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермская ГСХА», 2015. – 202 с. – ISBN 978-5-94279-278-7. – 12,5 печ. л (авт. – 6,0 печ. л.).
2. Тимкина, Ю.Ю., English for the Safety Engineering = [Английский язык по направлению Техносферная безопасность]: учеб. пособие по англ. языку для студентов направления «Техносферная безопасность» / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВО «Пермская ГСХА», 2016. – 130 с. – ISBN 978-5-94279-299-2. – 8,13 печ. л. (авт. – 5,0 печ. л.). Гриф УМО по образованию в области лингвистики Минобрнауки РФ.
3. Тимкина, Ю.Ю. Английский язык для студентов политехнического университета: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2022. – 170 с. – ISBN 978-5-398-02843-0. – 10,56 печ. л. (авт. – 6,0 печ. л.).
4. Михайлова, Ю.В. Деловой английский язык: учеб. пособие./ Ю.В. Михайлова, Ю.Ю. Тимкина - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. – 167 с. – ISBN 978-5-398-03104-1. – 21,0 печ.л. (авт. – 15,0 печ. л.).

Профессор, доктор филологических наук,  
Член - корреспондент РАО,  
Директор института филологии и языковой  
коммуникации,  
Сибирский федеральный университет



  
/ Куликова Л.В./

Рисунок 14.1 – Акт о внедрении результатов исследования в ФГАОУ ВО  
«Сибирский федеральный университет»



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ИВАНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
153025, г. Иваново, ул. Ермака, 39  
тел. (4932) 32-62-10, факс (4932) 32-46-77  
e-mail: rector@ivanovo.ac.ru

24.02.2024 № 04-205  
от \_\_\_\_\_

В Диссертационный совет  
Д ПНИПУ.13.24

**АКТ**

о внедрении результатов диссертационного исследования  
Тимкиной Юлии Юрьевны  
«Дидактическая система формирования профессионально ориентированной межкультурной  
языковой личности в вузе»

В учебном процессе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» широко используются учебно-методические пособия Тимкиной Ю.Ю.:

1. Тимкина, Ю.Ю. English in General = [Английский язык в целом]: учеб. пособие по англ. языку / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермская ГСХА», 2015. – 202 с. – ISBN 978-5-94279-278-7. – 12,5 печ. л (авт. – 6,0 печ. л.).
2. Тимкина, Ю.Ю. English for the Safety Engineering = [Английский язык по направлению Техносферная безопасность]: учеб. пособие по англ. языку для студентов направления «Техносферная безопасность» / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВО «Пермская ГСХА», 2016. – 130 с. – ISBN 978-5-94279-299-2. – 8,13 печ. л. (авт. – 5,0 печ. л.). Гриф УМО по образованию в области лингвистики Минобрнауки РФ.
3. Тимкина, Ю.Ю. Английский язык для студентов политехнического университета: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2022. – 170 с. – ISBN 978-5-398-02843-0. – 10,56 печ. л. (авт. – 6,0 печ. л.).
4. Тимкина, Ю.Ю. Профессиональный английский язык: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2023. – 78 с. – ISBN 978-5-398-02865-2. – 5,0 печ.л. (авт. – 3,0 печ. л.).
5. Михайлова, Ю.В. Деловой английский язык: учеб. пособие / Ю.В. Михайлова, Ю.Ю. Тимкина - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. – 167 с. – ISBN 978-5-398-03104-1. – 21,0 печ.л. (авт. – 15,0 печ. л.).

доктор педагогических наук, д-р  
профессор кафедры непрерывн  
педагогического образования  
ФГБОУ ВО «Ивановский госу  
университет»

А. А. Прохорова

Подпись Прохоровой А.А. заве  
мирова Инна Николаевна/  
Проректор по исследовательской и проектной деятельности

Рисунок 14.2 – Акт о внедрении результатов исследования в ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

Министерство науки и высшего образования  
Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ  
И РАДИОЭЛЕКТРОНИКИ»  
(ТУСУР)

пр. Ленина, 40, г. Томск, 634050

тел: (382 2) 510-530

факс: (382 2) 513-262, 526-365

e-mail: office@tusur.ru

http:// www.tusur.ru

ОКПО 02069326, ОГРН 1027000867068,

ИНН 7021000043, КПП 701701001

*21.03.2024 № 17-006*

В  
Диссертационный совет

Д  
ПНИПУ.13.24

## АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования  
Тимкиной Юлии Юрьевны  
«Дидактическая система формирования профессионально ориентированной  
межкультурной языковой личности в вузе»

В образовательном процессе Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники при обучении иностранному языку в бакалавриате, магистратуре широко используются учебно-методические пособия и методические рекомендации Тимкиной Ю.Ю.:

1. Тимкина, Ю.Ю. English in General = [Английский язык в целом]: учеб. пособие по англ. языку / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермская ГСХА», 2015. – 202 с. – ISBN 978-5-94279-278-7. – 12,5 печ. л (авт. – 6,0 печ. л.).
2. Тимкина, Ю.Ю., English for the Safety Engineering = [Английский язык по направлению Техносферная безопасность]: учеб. пособие по англ. языку для студентов направления «Техносферная безопасность» / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВО «Пермская ГСХА», 2016. – 130 с. – ISBN 978-5-94279-299-2. – 8,13 печ. л. (авт. – 5,0 печ. л.). Гриф УМО по образованию в области лингвистики Минобрнауки РФ.
3. Тимкина, Ю.Ю. Английский язык для студентов политехнического университета: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2022. – 170 с. – ISBN 978-5-398-02843-0. – 10,56 печ. л. (авт. – 6,0 печ. л.).
4. Тимкина, Ю.Ю. Профессиональный английский язык: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2023. – 78 с. – ISBN 978-5-398-02865-2. – 5,0 печ.л. (авт. – 3,0 печ. л.).

5. Михайлова, Ю.В. Деловой английский язык: учеб. пособие / Ю.В. Михайлова, Ю.Ю. Тимкина - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. – 167 с. – ISBN 978-5-398-03104-1. – 21,0 печ.л. (авт. – 15,0 печ. л).
6. Тимкина, Ю.Ю. Профильный иностранный язык: методические указания для самостоятельной работы / Ю.Ю. Тимкина – Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2017. – 29с

К. филос. н., зав. каф. Иностранных язык  
Томского государственного университет  
систем управления и радиоэлектроники



Покровская Е.М.

Рисунок 14.3 – Акт о внедрении результатов исследования в ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники»



Автономная некоммерческая организация  
**АКАДЕМИЯ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**  
 ИНН 7722309009/ КПП 771001001  
 ОГРН 1077799013555  
 тел. (495) 741-23-85, [info@academyce.ru](mailto:info@academyce.ru)  
 127006, Москва, ул.Тверская, д.20, к.1  
[www.academyce.ru](http://www.academyce.ru)

Лицензия № Л035-01298-77/00185640 от 28 апреля  
 2011 выдана Департаментом образования и науки  
 города Москвы

В Диссертационный совет

Д ПНИПУ.13.24

### АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования  
 Тимкиной Юлии Юрьевны  
 «Дидактическая система формирования профессионально ориентированной  
 межкультурной языковой личности в вузе»

В образовательном процессе Автономной некоммерческой организации «Академия корпоративного обучения» при обучении иностранному языку используются учебно-методические пособия и методические рекомендации Тимкиной Ю.Ю.:

1. Тимкина, Ю.Ю. English in General = [Английский язык в целом]: учеб. пособие по англ. языку / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермская ГСХА», 2015. – 202 с. – ISBN 978-5-94279-278-7. – 12,5 печ. л (авт. – 6,0 печ. л.).
2. Тимкина, Ю.Ю., English for the Safety Engineering = [Английский язык по направлению Техносферная безопасность]: учеб. пособие по англ. языку для студентов направления «Техносферная безопасность» / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВО «Пермская ГСХА», 2016. – 130 с. – ISBN 978-5-94279-299-2. – 8,13 печ. л. (авт. – 5,0 печ. л.). Гриф УМО по образованию в области лингвистики Минобрнауки РФ.
3. Тимкина, Ю.Ю. Английский язык для студентов политехнического университета: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2022. – 170 с. – ISBN 978-5-398-02843-0. – 10,56 печ. л. (авт. – 6,0 печ. л.).
4. Тимкина, Ю.Ю. Профессиональный английский язык: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2023. – 78 с. – ISBN 978-5-398-02865-2. – 5,0 печ.л. (авт. – 3,0 печ. л.).
5. Михайлова, Ю.В. Деловой английский язык: учеб. пособие / Ю.В. Михайлова, Ю.Ю. Тимкина - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. – 167 с. – ISBN 978-5-398-03104-1. – 21,0 печ.л. (авт. – 15,0 печ. л.).
6. Тимкина, Ю.Ю. Профильный иностранный язык: методические указания для самостоятельной работы / Ю.Ю. Тимкина – Пермь: ИИЦ «Прокрость», 2017. – 29с.

Руководитель АНО  
 «Академия корпоративного обучения»




 / Лазарева А.С.

Рисунок 14.4 – Акт о внедрении результатов исследования в  
 АНО «Академия корпоративного обучения»



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 федеральное государственное бюджетное образовательное  
 учреждение высшего образования  
 «Воронежский государственный  
 педагогический университет»  
 (ФГБОУ ВО «ВГПУ»)

В Диссертационный совет  
 Д ПНИПУ.13.24

**АКТ**

о внедрении результатов диссертационного исследования  
 «Дидактическая система формирования профессионально ориентированной  
 межкультурной языковой личности в вузе»  
 Тимкиной Юлии Юрьевны

В образовательном процессе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» при обучении иностранному языку в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре широко используются учебно-методические пособия и методические рекомендации Тимкиной Ю.Ю.:

1. Тимкина, Ю.Ю. English in General = [Английский язык в целом]: учеб. пособие по англ. языку / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермская ГСХА», 2015. – 202 с. – ISBN 978-5-94279-278-7. – 12,5 печ. л (авт. – 6,0 печ. л).
2. Тимкина, Ю.Ю., English for the Safety Engineering = [Английский язык по направлению Техносферная безопасность]: учеб. пособие по англ. языку для студентов направления «Техносферная безопасность» / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВО «Пермская ГСХА», 2016. – 130 с. – ISBN 978-5-94279-299-2. – 8,13 печ. л. (авт. – 5,0 печ. л.). Гриф УМО по образованию в области лингвистики Минобрнауки РФ.
3. Тимкина, Ю.Ю. Английский язык для студентов политехнического университета: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2022. – 170 с. – ISBN 978-5-398-02843-0. – 10,56 печ. л. (авт. – 6,0 печ. л.).
4. Тимкина, Ю.Ю. Профессиональный английский язык: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2023. – 78 с. – ISBN 978-5-398-02865-2. – 5,0 печ.л. (авт. – 3,0 печ. л).
5. Михайлова, Ю.В. Деловой английский язык: учеб. пособие / Ю.В. Михайлова, Ю.Ю. Тимкина - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. – 167 с. – ISBN 978-5-398-03104-1. – 21,0 печ.л. (авт. – 15,0 печ. л).
6. Тимкина, Ю.Ю. Профильный иностранный язык: методические указания для самостоятельной работы / Ю.Ю. Тимкина – Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2017. – 29с.

Заведующий кафедрой английского языка  
 ФГБОУ ВО «ВГПУ»



Шевцова М.А.



Рисунок 14.5 – Акт о внедрении результатов исследования в ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
 федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования  
 «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет»  
 (СПбГМТУ)

№ \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Утверждаю

Проректор по образовательной деятельности

\_\_\_\_\_

к.э.н., доцент Сайченко О.А.

**Акт**

**о внедрении результатов диссертационного исследования  
 Тимкиной Юлии Юрьевны**

**«Дидактическая система формирования профессионально ориентированной  
 межкультурной языковой личности в вузе»**

В образовательной практике ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет» в рамках подготовки магистров технических наук всех ведущих направлений факультетов ФКиО, ФКЭиА, ФМП, ФЦПТ по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» используются следующие учебные материалы:

1. Тимкина, Ю.Ю. Профессиональный английский язык: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Пермского национально-исследовательского политехнического университета, 2023. – 78с. – ISBN 978-5-398-02865-2;
2. Тимкина Ю.Ю. Профильный иностранный язык: методические указания для самостоятельной работы / Ю.Ю. Тимкина – Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2017. – 29с.

Заведующий кафедрой иностранных



проф. Григорьева-Голубева В.А.

Рисунок 14.6 – Акт о внедрении результатов исследования в ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный морской технический университет»

  
 ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
 УНИВЕРСИТЕТ  
 имени И.С. Тургенева  
 МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
 РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 федеральное государственное бюджетное  
 образовательное учреждение высшего образования  
 «ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
 имени И.С. ТУРГЕНЕВА»  
 (ОГУ им. И.С.Тургенева)

В Диссертационный совет  
 Д ПНИПУ.13.24

№ \_\_\_\_\_

### АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования  
 «Дидактическая система формирования профессионально ориентированной  
 межкультурной языковой личности в вузе»  
 Тимкиной Юлии Юрьевны

В образовательном процессе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» при обучении иностранному языку в бакалавриате, магистратуре широко используются учебно-методические пособия Тимкиной Ю.Ю.:

1. Тимкина, Ю.Ю. English in General = [Английский язык в целом]: учеб. пособие по англ. языку / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермская ГСХА», 2015. – 202 с. – ISBN 978-5-94279-278-7. – 12,5 печ. л (авт. – 6,0 печ. л.).
2. Тимкина, Ю.Ю., English for the Safety Engineering = [Английский язык по направлению Техносферная безопасность]: учеб. пособие по англ. языку для студентов направления «Техносферная безопасность» / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: ФГБОУ ВО «Пермская ГСХА», 2016. – 130 с. – ISBN 978-5-94279-299-2. – 8,13 печ. л. (авт. – 5,0 печ. л.). Гриф УМО по образованию в области лингвистики Минобрнауки РФ.
3. Тимкина, Ю.Ю. Английский язык для студентов политехнического университета: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2022. – 170 с. – ISBN 978-5-398-02843-0. – 10,56 печ. л. (авт. – 6,0 печ. л.).
4. Тимкина, Ю.Ю. Профессиональный английский язык: учеб. пособие / Ю.Ю. Тимкина, Ю.В. Михайлова – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2023. – 78 с. – ISBN 978-5-398-02865-2. – 5,0 печ.л. (авт. – 3,0 печ. л.).
5. Михайлова, Ю.В. Деловой английский язык: учеб. пособие / Ю.В. Михайлова, Ю.Ю. Тимкина - Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. – 167 с. – ISBN 978-5-398-03104-1. – 21,0 печ.л. (авт. – 15,0 печ. л.).
6. Тимкина, Ю.Ю. Профильный иностранный язык: методические указания для самостоятельной работы / Ю.Ю. Тимкина – Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2017. – 29с.

Проректор по научно-технологической  
 деятельности и аттестации научных кадров  
 Доктор технических наук, профессор



А.С. Радченко

Рисунок 14.7 – Акт о внедрении результатов исследования в ФГБОУ ВО  
 «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»