

№ 3 март 2016

Инновации в образовании

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

№ 3, 2016

Председатель редакционного совета

Шадриков В.Д.,
доктор психологических наук, профессор, академик
РАО

Редакционный совет

Адамский А.И.,
кандидат педагогических наук, научный руководи-
тель института проблем образовательной политики
«Эврика»

Волов В.Т.,
член-корреспондент ГАН РАО, доктор педагогичес-
ких наук, профессор, заведующий кафедрой «Физи-
ка и экологическая теплофизика» Самарского госу-
дарственного университета путей сообщения

Дмитриев А.В.,
доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАН, руководитель Центра
конфликтологии РАН

Колмогоров В.П.,
кандидат экономических наук, почетный профессор
Московской международной высшей школы бизне-
са «МИРБИС» (Институт), академик Международ-
ной академии информатизации, академик Между-
народной транспортной академии

Лямзин М.С.,
доктор педагогических наук, профессор, профес-
сор кафедры психологии и педагогической антро-
пологии ФГБОУ ВО «Московский государственный
лингвистический университет»

Мясников В.А.,
доктор педагогических наук, профессор, действитель-
ный член (академик) РАО, главный научный
сотрудник Центра педагогической компаративисти-
ки ФГБНУ «Институт стратегии развития образова-
ния РАО»

Селиванова Н.Л.,
член-корреспондент РАО, доктор педагогических
наук, профессор, заведующая Центром стратегии
и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО»

Сыромятников И.В.,
доктор психологических наук, профессор, действитель-
ный член Академии военных наук РФ – главный
редактор

Тихонов А.Н.,
доктор технических наук, профессор, научный ру-
ководитель, директор МИЭМ НИУ ВШЭ

Шабанов А.Г.,
доктор педагогических наук, директор НП «Сибирс-
кий институт интеллектуальной собственности»

Шихнабиева Т.Ш.,
доктор педагогических наук, доцент, главный науч-
ный сотрудник, Федеральное государственное науч-
ное учреждение «Институт информатизации обра-
зования» Российской академии образования

*Журнал
зарегистрирован
в Государственном
комитете Российской
Федерации по печати
10 июля 2000 года,
регистрационный
№ ПИ 77-3686*

*Выходит 12 раз в год. Распространяется
в Российской Федерации*

*Адрес редакции:
109029, Москва,
ул. Нижегородская, 32, корп. 5, к. 205
Тел./факс:
(495) 727-12-41
(доб. 43-69)
E-mail:
exp@tih.ru*

*Журнал включен ВАК Минобробразования
и науки РФ в перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны
быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
кандидата и доктора наук.
Рекомендован экспертным советом
по педагогике*

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

БАЗЫЛЕВ В.Н.

Академическое письмо как фрагмент научно-исследовательской деятельности бакалавра 5

ГОРБАЧЕВ В.И., ГОРБАЧЕВ С.В.

Обучение реанимационным навыкам в последипломном образовании врачей в аспекте Белл-Ланкастерской системы 16

КОЛЕСНИКОВ А.А.

Обоснование теоретической модели иноязычной профориентационной компетенции и её формирования в системе непрерывного филологического образования 22

РУДНЕВА Н.В.

Комплексный подход к организации научно-исследовательской деятельности в процессе формирования правовой культуры студентов вуза 36

ШВЕЦОВА В.М.

Научно-практическая конференция гимназии как культурная традиция 43

ШЛЯХОВА И.Б., МОСКВИТИНА Л.Н.

Педагогическая парадигма как ведущая категория педагогики и базисная основа практики 52

ГРУЗКОВА С.Ю., КАМАЛЕЕВА А.Р., ЛЕВИНА Е.Ю.

Реализация модульно-компетентностного подхода при проектировании учебных модулей естественно-научных и профессиональных дисциплин 62

ОТКРЫТЫЙ УРОК

ГОРЯЧЕВА Н.Л., АНЦЫПЕРОВ В.В., БАХТИНА А.Ю.

Модельные характеристики тройного сальто назад с соединенных рук нижних в групповой акробатике 74

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

МИЩЕНКО И.Н.

Агрессивность как признак профессиональной деформации у сотрудников силовых структур 80

РОМАНЧУК В.О.

Модель развития интеллектуально-творческого потенциала курсантов военного вуза в процессе иноязычного образования . 85

А.А. Колесников, кандидат педагогических наук, доцент

ОБОСНОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описывается модель особого вида профориентационной компетенции, формируемой при обучении иностранному языку в системе непрерывного филологического образования (старшая школа, языковой вуз) и способствующей развитию субъекта профессионального самоопределения в области многоязычной / межкультурной профессиональной деятельности. В своем исследовании автор опирается на концепции непрерывного образования, непрерывной профессиональной ориентации и ряд психологических исследований непрерывного развития личности. Представлено авторское понимание поэтапного развития иноязычной профориентационной компетенции в рамках иноязычного филологического образования. Выделены и описаны четыре уровня компетенции, которые соотношены с уровнями языкового владения (в терминах Совета Европы) и этапами филологического образования.

Ключевые слова: *иноязычная профориентационная компетенция, непрерывное филологическое образование, профориентационное обучение иностранному языку.*

Актуальность и постановка проблемы

Происходящие сегодня в образовательной системе реформы не могут не сказаться на уточнении целей и содержания образования. Введенный в действие Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации» (вступил в силу 1 сентября 2013 г.), а также созданные на его основе ФГОС для общего и профессионального образования обусловили новый подход к определению планируемых образовательных результатов обучающихся. Документы призваны обеспечить окончательный переход

к организации учебного процесса в русле личностно и компетентностно-ориентированной парадигмы. Теперь каждый учебный предмет должен способствовать достижению трех групп образовательных результатов: личностных, предметных и метапредметных. Личностные результаты выражаются в так называемых «личностных действиях», к которым относят действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, формирование ценностно-смысловых ориентаций, реализацию всех видов самоопределения [8].

Описанные в нормативных документах образовательные результаты нуждаются в дальнейшем уточнении в соответствии со спецификой конкретных образовательных областей и отдельных учебных предметов. В нашей статье рассматривается область иноязычного филологического образования (ФО) в контексте системы непрерывного образования. Под *иноязычным филологическим образованием* (т. е. видом ФО, в центре которого – обучение иностранным языкам, ИЯ) мы предлагаем понимать культуроцентристское / социо- и поликультурное становление личности, которое происходит благодаря изучению языка и явлений, связанных со сферами (ино-/многоязычной) коммуникации, познанию культур стран изучаемых языков (и через их призму – своей культуры) за счет изучения языковых «продуктов» этих культур, а также благодаря вхождению обучающегося в социокультурную, поликультурную среду и участие в диалоге культур благодаря иноязычной коммуникативной деятельности; формирование компетенций в рамках научной области «филология».

В качестве главного личностного результата системы непрерывного иноязычного ФО (основные ее институциональные этапы – 10–11-е классы с филологической или лингвистической специализацией, где иностранный язык изучается на углубленном уровне, а также языковой вуз) мы видим становление коммуникативной личности обучающегося как субъекта межкультурной коммуникации, способного к самоопределению (в т. ч. профессиональному), планированию и уточнению своего образовательного, профессионального и жизненного маршрута, обладающего объективным пониманием тенденций современного поликультурного общества и возрастающей роли многоязычия.

Как показывает анализ ряда исследований в области психологии личности [1; 2; 3 и др.], непрерывное развитие коммуникативной личности как субъекта самоопределения происходит за счет активизации трех личностных аспектов: когнитивного, коммуникативного, деятельностного. Так, *когнитивный* аспект способствует осознанию себя как субъекта с много-

групповой принадлежностью (социальной, языковой, профессиональной и пр.), включенного в различные виды взаимодействия в поликультурной среде; осознанию своих возможностей и своей готовности использовать / применять иностранные языки в различных сферах деятельности в соответствии со своими личностными предпосылками и вызовами современного общества. Учащиеся и студенты осознают себя в качестве возможных субъектов той или иной деятельности, соотносящейся с иноязычной коммуникацией. Когнитивный аспект является неотъемлемой частью коммуникативного и деятельностного компонентов.

Коммуникативный аспект личностной реализации формирует у обучающегося восприятие самого себя как субъекта и объекта различных видов коммуникации (межличностной, групповой, массовой), дает ему возможность оценить свои способности и степень готовности к взаимодействию на иностранном языке в условиях данных видов, а также сфер (деловой, повседневной, научной, художественно-эстетической и пр.) коммуникации, на основе различных дискурсивных форм (речевых жанров).

Деятельностный компонент коммуникативной личности проявляется в пробе своих сил в тех видах деятельности, которые соотносятся с филологической областью. Например, это может быть участие в подготовке и издании школьной, студенческой или реальной газеты на иностранных языках; проектная деятельность по развитию социальных и культурных связей с городом-партнером в стране изучаемого языка и т. п. Обучающийся определяет, насколько эта деятельность соответствует его ожиданиям и представлениям; насколько он сам готов к выполнению этой деятельности [5, с. 2–9].

Возникновение модели непрерывного образования [10] вызвано тем, что в условиях современного динамичного, ускоренно развивающегося и в значительной степени нестабильного общества субъект часто вынужден корректировать свои жизненные, образовательные и профессиональные планы: повышать квалификацию, проходить переквалификацию, получать дополнительное образование, переезжать и менять место работы, а иногда и профессию в целом. В таких условиях актуальной становится потребность в непрерывной профориентации, что убедительно обосновали авторы «Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования (проект)» [4].

В настоящее время педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в системе иноязычного ФО вряд ли

можно охарактеризовать как эффективное. В течение 2006–2014 годов нами проводилось исследование среди старшеклассников (филологические и гуманитарные профили с углубленным обучением ИЯ) и студентов (направления подготовки «Филология» и «Лингвистика»)¹ с целью выявления их профессиональных ориентаций и представлений о своей будущей профессиональной деятельности. Результаты этого исследования позволили сделать следующие выводы. Отчетливо прослеживается ряд проблемных сторон в развитии профессионального самоопределения и построении образовательного маршрута. Во-первых, это проблема «наименьшего сопротивления», когда ученик или студент выбирает ФО в связи с тем, что ему плохо даются точные науки (выбор по принципу «из двух зол меньшее» или «от противного»). Во-вторых, среди анкет респондентов нередко прослеживается проблема случайного выбора по стечению обстоятельств. В ряде случаев назывались такие причины, как, например, близость школы / университета к дому, отсутствие выбора профилей в старших классах. Часто опрошенные не принимают во внимание свои профессиональные планы. В особую группу следует отнести респондентов (в основном студентов), в анкетах которых явно прослеживается проблема ошибки профессионального выбора.

Итак, наш анализ свидетельствует о наличии существенной *проблемы*: важнейший личностный результат обучения ИЯ в системе непрерывного ФО – профессиональное самоопределение обучающихся – достигается в настоящее время далеко не в полной степени. Вместе с тем совершенно очевидно, что обучение ИЯ (как одному из самых универсальных предметов) в совокупности с дисциплинами филологического цикла может нацелить обучающихся на коммуникационно-ориентированные профессиональные сферы через виды учебно-познавательной, коммуникативной и специализированной филологической деятельности, которые используются в учебном процессе. Это означает, что обучение ИЯ в системе ФО должно быть организовано таким образом, чтобы в полной мере обеспечить достижение личностного результата – профессионального самоопределения обучающихся на всех этапах образовательной системы. Полагаем, это возможно за счет развития особого вида профориентационной компетенции² в рамках *профориентационного обучения ИЯ*.

¹ Исследование осуществлялось на базе МБОУ школ № 4, 5, 6, 14, 22, 55 и ФГБОУ ВПО «РГУ им. С.А. Есенина», г. Рязань.

² Общедидактическое понимание «профориентационной компетенции / компетентности» см. в работах С.Н. Чистяковой и Н.Ф. Родичева [9, с. 8–13].

Проориентационное обучение ИЯ

Под термином «проориентационное обучение ИЯ» в системе ФО мы предлагаем понимать (само)обучение ИЯ (во взаимодействии с другими иноязычными дисциплинами филологического цикла), в ходе которого формируется профессиональное самоопределение обучающегося и развивается проориентационная компетенция. Думается, при обучении ИЯ как профильному предмету должны формироваться представления о специфике тех или иных профессий, о возможностях использования иностранных языков в профессиональной деятельности, развиваться способности ориентироваться в коммуникативных профессиональных областях, способности планировать свой дальнейший образовательный маршрут. Иначе говоря, должно происходить *обучение ориентированию в профессиональных сферах в процессе обучения иностранным языкам.*

Мы предлагаем выделить три значимых для проориентационного обучения ИЯ области.

а) Личностно-субъектная область. Данная область связана со сферой профессионального самосознания и познавательной деятельностью. Она может включать в себя, например, такие компоненты, как осознание своей предрасположенности к тому или иному виду коммуникационно-ориентированной деятельности, осознание своего «Я» как субъекта ино-/многоязычного профессионального взаимодействия, осознание своих профессионально-ценных свойств и качеств. Эта область обуславливает «отношения» между субъектом профессионального самоопределения и профессиональной сферой, формирующиеся при обучении ИЯ. В данную область мы включаем мотивационную составляющую компетенции, оценку личностных способностей, возможностей, готовностей, интересов и соотнесение их с тем или иным видом профессиональной деятельности, в основе которого лежит коммуникационная, в том числе ино-/многоязычная, составляющая; определение наиболее эффективных способов познавательной деятельности в области проориентации при активном использовании ИЯ и проектирование на этой основе дальнейшего образовательного маршрута.

б) Ситуативно-практическая / поведенческая область. Эта область предусматривает включение обучающегося в модели типичных ситуаций иноязычной профессиональной деятельности, а также образование у него поведенческой модели, соотносимой с той или иной ситуацией. Сюда мы относим отбор и моделирование основных, базовых ситуаций, участие в

профессиональных пробах с использованием ИЯ, развитие понимания необходимых норм профессионального взаимодействия на ИЯ в условиях международных отношений, а также практическое знакомство с профессиональной сферой и поведенческими нормами.

в) Лингводискурсивная область. Сюда мы включаем представление о языковых и речевых особенностях основных жанров той или иной профессиональной сферы / деятельности, а также умение использовать эти знания для создания собственного иноязычного дискурсивного продукта. Например, это может быть репортаж или интервью (журналистская деятельность), разработка путеводителя или проведение экскурсии для иностранных туристов (туристическая индустрия), презентация компании иностранным партнерам (внешнеэкономическая деятельность) и т. п.

Сказанное открывает возможность разработать модель и определить уровни развития профориентационной компетенции применительно к иноязычному ФО.

Модель иноязычной профориентационной компетенции

Как следует из изложенного ранее, профориентационное обучение ИЯ имеет целью формирование у обучающегося способности и готовности использовать компетентностные ресурсы (знания, навыки, умения, развиваемые качества и пр.) иноязычного образования для профориентационной деятельности, что означает формирование *иноязычной профориентационной компетенции (ИПК)*. Ее состав определяется задачей развития аспектов коммуникативной личности обучающегося как субъекта профессионального самоопределения в условиях иноязычного образования и в рамках значимых для профориентационного обучения областей. Представим теоретическую модель ИПК в виде следующей схемы-таблицы (табл. 1).

Любая компетенция предполагает наличие мотивационной составляющей. Как отмечалось, мотивационный компонент в предложенной модели следует отнести к личностному блоку, который определяет взаимодействие субъекта профориентации и мира профессий, опосредованное обучением ИЯ.

Охарактеризуем теперь особенности поэтапного развития иноязычной профориентационной компетенции в рамках системы непрерывного ФО. Представленная ниже уровневая градация является уточнением наших предыдущих исследований [6, с. 8–14].

Таблица 1

Модель иноязычной профориентационной компетенции

Значимые аспекты иноязычной профориентации	Аспекты коммуникативной личности		
	когнитивный	деятельностный	коммуникативный
1	2	3	4
Личностный («Я и профессия»)	<p>– Осознание себя как субъекта профессионального самоопределения в полипрофессиональной межкультурной / многоязычной коммуникативной среде;</p> <p>– соотнесение себя с определенной сферой коммуникативно-ориентированной профессиональной деятельности;</p> <p>– осознание своих профессиональных потребностей, возможностей и готовностей, а также роли ино/многоязычной коммуникации в своем профессиональном становлении и мотивов использования ИЯ в целях профориентации;</p> <p>– осознание свойств и качеств своей коммуникативной личности, необходимых для освоения профессии; знание актуальных требований профессий к личности и сопоставление их с собственными личностными характерис</p>	<p>– Планирование и осуществление ино/многоязычной учебно-познавательной деятельности с целью получения сведений о мире профессий или конкретной профессиональной сфере и развития себя как субъекта профессионального самоопределения;</p> <p>– реализация личностных профессионально ценных качеств в профессиональных пробах на ИЯ и моделях деятельности с использованием ИЯ</p>	<p>– Умение взаимодействовать на ИЯ с другими субъектами (преподавателями, обучающимися, специалистами, профконсультантами) в рамках образовательной и внешней социальной среды с целью ориентировки в интересующих профессиональных областях, уточнения образовательного маршрута с учетом дальнейшего профессионально-ориентированного обучения;</p> <p>– умение на ИЯ письменно или устно охарактеризовать интересующие сферы деятельности, дать характеристику своим личностным особенностям, сделать выводы о степени своей готовности к тем или иным профессиям;</p> <p>– умение воспринимать письменную или устную информацию об интересующих профессиях и</p>

Таблица 1. Продолжение

1	2	3	4
	<p>тиками, самооценка;</p> <ul style="list-style-type: none"> – представление о способах учебно-познавательной деятельности в целях профориентации с использованием возможностей иноязычного ФО; – представление об интересующей/их профессиональной/ых сфере/ах, о её/их специфике в родной стране и странах изучаемого языка, о возможностях профессионального образования в России и за рубежом; – понимание перспектив развития профессиональной области 		<p>советы относительно профессионального образования / развития, критически оценивать, делать выводы</p>
<p>Ситуативно-практический / поведенческий</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Представление о специфике взаимодействия в рамках основных / типичных профессиональных ситуаций (в т.ч. международного, межкультурного профессионального общения); – представление о нормах поведения при осуществлении профессионального межкультурного взаимодействия; – представление об обще- и межкультурном контексте, в котором осуществляется 	<ul style="list-style-type: none"> – Участие в профессиональных пробах и практиках в рамках смоделированных или аутентичных ситуаций ино/многоязычной профессиональной деятельности с целью развития соответствующих личностных качеств, пробы и оценки своих возможностей и способностей, а также степени готовности к той или иной профессии 	<ul style="list-style-type: none"> – Умение использовать необходимые виды речевой деятельности (продукция, рецепция, интеракция, медиация) при моделировании иноязычных ситуаций профессиональной деятельности, в т. ч. в модели взаимодействия профессиональных культур; – умение выстраивать коммуникативное поведение в ситуациях, связанных с профессиональным консультированием

Таблица 1. Окончание

1	2	3	4
	профессиональная деятельность и профессиональная коммуникация; – представление о ценностных ориентирах профессионального взаимодействия в родной и иной культурах		и поиском работы, в т. ч. в стране изучаемого языка
Лингводискурсивный	– Представления о некоторых языковых особенностях и жанровой основе профессиональной коммуникации; – критическое переосмысление языкового / коммуникативного опыта в интересующей сфере профессиональной коммуникации	– Обладание опытом создания собственных жанровых продуктов на ИЯ и их использования в (моделях) профессиональной деятельности	– Обладание необходимыми умениями в рамках основных видов речевой деятельности, позволяющими создавать собственные профессионально-ориентированные коммуникативные продукты

В основу системы уровней ИПК в условиях филологического образования мы положили уровни развития коммуникативной компетенции, предложенные Советом Европы [7]. Например, начальный уровень развития ИПК опирается на уровень владения иностранным языком *B1*, который соответствует 10-му классу филологического профиля и является стартовым для профориентационного обучения ИЯ. Высший компетентностный уровень соотносится с языковым уровнем *C2* и достижим на этапе послевузовского обучения.

При проектировании уровней мы постарались отразить последовательный переход от профориентационного (само)обучения ИЯ (в системе филологического образования) к профессиональному образованию (в т. ч. выходящему за рамки чисто филологической сферы) и к непосредственной профессиональной деятельности, что соответствует логике системы непрерывного образования и индивидуального образовательного маршрута. Рассмотрим подробнее обоснования каждого уровня профориентационного обучения ИЯ.

Уровень **П1** назван нами *начальным* уровнем. При определении его «границ» мы опираемся на языковые возможности и личностные особенности десятиклассников филологического профиля. На этом этапе обучающийся в качестве субъекта профессионального самоопределения начинает осознавать, что дальнейшая его деятельность может быть связана с языком, коммуникацией. Очевидно, что данный этап характеризуется «на входе» преимущественно неустойчивой мотивацией (учащийся пока еще не определился с конкретной профессией или профессиональной областью), которая имеет чаще всего внешний характер (привлекает социальный статус профессии, уровень дохода и пр.). Задача этого этапа – средствами иностранного языка помочь учащемуся получить общее представление об интересующих его профессиях и ситуациях профессиональной деятельности, о жанровой основе профессионального взаимодействия, дать возможность старшекласснику «попробовать свои силы» в рамках смоделированной деятельности и позволить ему приобрести опыт «пассивной практики», т. е. опыт наблюдения за реальной работой специалистов, чтобы учащийся сделал первые выводы о том, какие качества и компетенции необходимо развивать в себе для успешной работы в данных сферах.

Этап профориентации, обозначенный нами **П2**, означает переход на качественно новый уровень развития ИПК, который характеризуется формированием устойчивых профориентационных установок субъекта профессионального самоопределения. Достигнув этого уровня, обучающийся способен принять самостоятельное решение, основанное на анализе собственных возможностей и внешних образовательных условий, относительно направления дальнейшего профессионального образования и/или профессиональной деятельности. В этой связи данный этап назван *уровнем принятия решения*. Данный уровень развития компетенции характеризуется достаточно устойчивой мотивацией, которая в значительной степени переходит во внутренний план. Обучающийся интересуется разнообразными информационными источниками на иностранном и русском языках, предоставляющими сведения о профессиональной области, осознает необходимость использования иностранных языков и иноязычной коммуникации в своем профессиональном становлении, способен самостоятельно определять направления своей иноязычной профориентационной работы в рамках индивидуального образовательного маршрута, спланировать этапы своего дальнейшего обучения в данном профессионально-ориентированном направлении, определить, каким образом он будет использовать при этом ИЯ.

Лингвистический аспект данного этапа соотносится с уровнем B2 в терминах Совета Европы. Так, обучающийся может понимать основное содержание достаточно продолжительных, в том числе полемических, дискуссий на знакомую профессиональную тему, может участвовать в подобной иноязычной дискуссии в рамках смоделированной профессиональной ситуации, принять участие в профориентационной консультации, проводимой на ИЯ, в том числе в стране изучаемого языка.

Уровень развития ИПК, соответствующий этапу П2, является высшим в плане «чистой профориентации». Полагаем, *приближение* к этому уровню возможно в конце 11-го класса профильной школы (филологический профиль), а полное его *достижение* – в лингвистической гимназии или на этапе бакалавриата на этапе высшего филологического образования.

Достижение этапа П3 вновь означает переход на качественно иной уровень профориентационного обучения ИЯ. На этом этапе происходит соединение иноязычной профориентационной работы с профессиональным обучением и/или началом реальной практической деятельности, в том числе с использованием ИЯ. Обучающийся способен умело и эффективно использовать компетенции, сформированные в рамках филологического образования для лучшего ориентирования как в своей основной, так и (при необходимости) в новой коммуникативно-ориентированной профессиональной сфере. Данный этап назван нами *уровнем готовности к профессии*.

Конкретизируя особенности данного этапа, отметим следующее. Обучающийся имеет довольно точное представление о специфике интересующей его профессиональной области, задачах как российских, так и зарубежных специалистов, с которыми он, возможно, поддерживает контакты. Субъект профориентации уже обладает некоторыми (самыми значимыми) качествами и характеристиками (в соответствии с требованиями профессии) и продолжает работу над своими профессиональными личностными качествами. Обучающийся имеет довольно полное представление о типичных ситуациях профессиональной деятельности, в том числе благодаря участию в международных курсах повышения квалификации, стажировках, практиках, организуемых как в России, так и в странах изучаемого языка.

Специфика этапа П3 обуславливает достаточно высокие требования к языковому владению, уровень которого должен быть не ниже C1. В частности, это выражается в следующем. Обучающийся может во всех подробностях понимать беседы (в т. ч. групповые обсуждения) в рамках реальных профессиональных ситуаций и сам принимать в них участие, уточняя позиции коллег-партнеров, высказывая и обосновывая свою позицию. Он

может придерживаться необходимого в данной ситуации регистра общения, свободно пользоваться уместными коммуникативными стратегиями, оформлять свою речь стилистически и лексикологически корректно, в соответствии с узусом и нормами языковой коммуникации в данной специализированной сфере деятельности; может создавать речевой продукт, соотносимый с большинством жанров профессионального общения.

Достижение этого уровня профориентации возможно, на наш взгляд, при эффективной организации профориентационного обучения ИЯ на старших курсах языкового вуза среди высокомотивированных студентов, а также на послевузовском этапе.

Этап П4, *становление профессионала*, выводит нас на уровень иноязычной профориентации в период профессиональной деятельности. Данный этап характеризуется использованием сформированных и применяемых в реальной практике компетенций, в частности накопленного опыта в филологической сфере деятельности, для дальнейшей ориентации как в своей профессиональной сфере, так и в других, смежных профессиональных областях (при наличии соответствующей необходимости). Используя иностранный язык, субъект профориентации регулярно получает оперативную информацию об актуальных процессах / изменениях, происходящих в интересующей его профессиональной области в России и за рубежом; он способен понимать культурный и межкультурный контекст данной сферы деятельности, учитывать социокультурную специфику профессии в России и в странах изучаемого языка; придерживаться ценностных позиций данной профессиональной деятельности; поддерживать контакты с российскими и зарубежными коллегами. Имеющийся опыт иноязычной профессиональной деятельности субъект профориентации может применить для эффективного ориентирования в новой сфере деятельности, связанной с иноязычной интеракцией.

Для эффективного решения профориентационных задач уровень языкового владения должен соответствовать на данном этапе категории С2. Это означает, что субъект профориентации может быть нацелен и подготовлен к участию в профессионально-ориентированной интеракции, соответствующей всем жанрам профессионального общения, происходящего в условиях межкультурной интеракции.

Выводы

В представленной статье уточнено общедидактическое понимание профориентационной компетенции применительно к обучению иностранным

языкам в рамках ФО, в результате чего создана теоретическая модель иноязычной профориентационной компетенции. При создании модели мы исходили из того, что данная компетенция должна отражать уровень развития коммуникативной личности обучающегося как субъекта профессионального самоопределения в его когнитивном, деятельностном и коммуникативном аспектах. Аспекты коммуникативной личности как субъекта профориентации развиваются в рамках значимых для профориентационного обучения ИЯ областей: личностно-субъектной (самоопределение), ситуативно-практической / поведенческой, лингводискурсивной. Они также выступают в качестве составляющих компетентностной модели.

На основе спроектированной модели нами были выделены и описаны уровни развития ИПК (П1-П4) и соотнесены с этапами непрерывного ФО, что позволило выявить цели профориентационного обучения ИЯ на каждом из этапов системы ФО. Предложенная уровневая система является теоретической моделью, которая разработана на основе эмпирически выделенных уровней языкового владения [7] и профессионально-ориентированных возможностей иноязычной коммуникативной компетенции. Модель опирается также на экспериментальные данные, полученные в ходе организации профориентационного обучения ИЯ на этапах старшей профильной школы и языкового вуза¹.

Литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности // Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1968.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл; Академия, 2007.
4. Блинов В.И., Сергеев И.С., Зачесова Е.В. и др. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования (проект). М.: Центр профессионального образования ФГАУ «Федеральный институт развития образования», 2012.

¹ Методика профориентационного обучения иностранным языкам проходит апробацию в образовательных учреждениях г. Рязани, названных ранее в этой статье.

5. Колесников А.А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков в профильной школе // Иностранные языки в школе. 2013. № 5.

6. Колесников А.А. Этапы развития профориентационной компетенции в системе иноязычного филологического образования // Иностранные языки в школе. 2013. № 11.

7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

8. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011.

9. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Профессиональная ориентация школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения // Дополнительное образование. 2004. № 11.

10. Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000.

Kolesnikov A.A., *Doctor of Education, Associated Professor*

MODEL OF MULTILINGUAL VOCATION-ORIENTED COMPETENCE AND ITS FORMATION STAGES IN THE SYSTEM OF THE LIFE-LONG PHILOLOGICAL EDUCATION

The article discusses a model of a multilingual vocation-oriented competence, which is being developed in the system of the philological education with specialization in the field of foreign languages (advanced placement foreign language class in high school and in university). The described competence contributes to the professional identification development. The author bases his research upon the concept of lifelong education, continuous vocational orientation and a series of studies on continuing development of the personality. The paper represents four levels of the described competence corresponding to the Common Reference Levels (CEFR) and the stages of the philological education.

Key words: *lifelong philological education, vocation-oriented studies of foreign languages, multilingual vocation-oriented competence.*