

УДК 378.1:811.111

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОФИЛЕЙ – ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

© 2018 г.

Т.А. Саркисян, И.М. Швец

Саркисян Тамара Альбертовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета
tsarkisyan@yandex.ru

Швец Ирина Михайловна, д.пед.н.; проф.; профессор кафедры биофизики
Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского
Irina.shvets@hotmail.com

*Статья поступила в редакцию 28.05.2018**Статья принята к публикации 16.07.2018*

На основе анализа истории становления и разработки компетентностного подхода высказано и обосновано предположение о системообразующем положении иноязычной профессиональной речевой компетенции (ИПРК) в иноязычном обучении. Показан её потенциал в интеграции общекультурных и профессиональных компетенций студентов архитектурно-строительных профилей. Дано определение ИПРК для данных профилей, учитывающее специфику архитектурно-строительных профессий и отражающее необходимость освоения всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), а также полный компонентный состав данной компетенции. На основе организационной структуры деятельности описаны этапы формирования ИПРК бакалавров архитектурно-строительных профилей, которые позволяют упорядочить использование современных педагогических технологий. Представлены результаты педагогического эксперимента, свидетельствующие об успешности формирования исследуемой ИПРК.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычное обучение, иноязычная профессиональная речевая компетенция, архитектурно-строительные профили, формирование ИПРК, педагогические технологии.

Введение

Среди множества компетенций, которые считаются обязательными при подготовке профессионалов любого направления, компетенция, связанная с владением иностранным языком, считается одной из главных. Она представлена в разных формулировках, но при этом, как правило, отражает требование демонстрировать способность или проявлять готовность к коммуникации в устной и письменной форме на родном и иностранном языках, навыки культуры социального и профессионального общения. В реальном учебном процессе обычно разделяются требования владения родным и иностранным языком. Владение иностранным языком в том виде, который общепринят в вузах, предполагает ещё большую дифференциацию. В первый год изучается курс «Английский для общих целей», во второй – курс «Английский для профессиональных целей».

Этапы становления компетентностного подхода

Оказалось, что такое сочетание готовности к коммуникации в общекультурном и профессио-

нальном значениях прослеживается также и в истории разработки самого компетентностного подхода. Исследователи выделяют три этапа его становления в образовании. На первом этапе (1960–1970 гг.) произошло введение в научный аппарат категории «компетенция», пока ещё слабо разграниченной с категорией «компетентность». Требование их внедрения возникло в связи с введением понятия «коммуникативная компетентность»; т.е. категории «компетенция/компетентность» стали складываться для обоснования результативности процесса коммуникации [1; 2].

На втором этапе (1970–1990 гг.) произошло разграничение категорий «компетенция» и «компетентность» и был сделан акцент на их востребованности в теории и практике обучения именно иностранному языку. В данный период при Совете Европы были разработаны уровни владения иностранным языком внутри языковой компетентности. Можно сказать, что на данном этапе осуществили разграничение и конкретизацию категорий «компетенция» и «компетентность» через дальнейшую разработку результативности коммуникации, так как именно в курсе иностранного языка напрямую происходит освоение коммуникаций, в то время

как в других курсах коммуникации осваиваются опосредованно.

В данный период в структуре иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) исследователями [3–8] были выделены от двух до шести составляющих, среди которых – языковая (лингвистическая), речевая, социолингвистическая; дискурсная; стратегическая; тематическая, социокультурная, социальная; компенсаторная, учебная компетенции. В примерной программе дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов [9] в составе иноязычной коммуникативной компетенции также выделены языковая, речевая, социокультурная и другие виды компетенций. Из приведённых перечислений видно, что иноязычной речевой компетенции уделялось особое внимание. Это не удивляет, поскольку без речевой компетенции никакая коммуникация не возможна и все остальные составляющие иноязычной коммуникативной компетенции могут проявиться исключительно через речь.

М.П. Манаенкова рассматривает иноязычную речевую компетенцию как свободное владение диалогической и монологической речью на иностранном языке и умение производить и понимать речь в любом функциональном стиле [10].

Другие исследователи подчёркивают, что иноязычная речевая компетенция (ИРК) предполагает широкую речевую практику общения, чтение литературы разных жанров и обуславливает коммуникативную компетенцию [11]. Завершая характеристику второго этапа становления компетентностного подхода можно заключить, что в области иноязычной подготовки сформировалось отношение к ИРК, как к обязательной для целей формирования общекультурной коммуникативной компетенции.

Третий этап (с 1991 г. по настоящее время) характеризуется исследованием профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения как итоговый результат образования. Исследования Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. способствовали осознанию освоения любой профессии через коммуникации с представителями профессионального сообщества. Готовность к профессиональной коммуникации (ПК) стала особенно востребованной при становлении проектно-технологического типа организационной культуры [12]. Речевая же компетенция, обеспечивающая разнообразные коммуникации, в том числе и профессиональные, рассматривается многими исследователями на данном этапе как ключевая [13; 14].

Одновременно продолжает конкретизироваться речевая компетенция для целей комму-

никации. Давая определение речевой компетенции будущего специалиста, М.В. Мельников делает акцент на способах мышления и деятельности, задаваемых по отношению к речевой деятельности, включающей чтение, письмо, говорение и аудирование [15].

Н.Ю. Нежурина рассматривает коммуникативно-речевую компетенцию как совокупность ценностей, личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей, обеспечивающую готовность к определению цели коммуникации, типов коммуникативных задач, оцениванию успешности ситуации общения, выбору стратегии коммуникации [16]. Отталкиваясь от подобных обоснований значения коммуникативно-речевой компетенции, ряд исследователей расширяет толкование области профессиональной деятельности и считает, что включение в данную область иноязычной речевой компетенции позволит её обладателю быть более востребованным на рынке труда [13; 14].

Вводится понятие «готовность студента к профессионально-ориентированному иноязычному общению». Педагогический смысл данного понятия определяется как интегративная профессионально-личностная характеристика, включающая ценностное отношение личности к профессионально ориентированному общению; когнитивные, коммуникативные интерактивные и перцептивные способности, способности успешно действовать в ситуациях профессионального иноязычного общения, необходимые для выполнения профессиональной деятельности на уровне международного профессионального сообщества [17]. В данном определении исследователь акцентирует внимание на иноязычной профессионально-речевой компетенции общего характера, не относит её к конкретной профессии.

Иноязычная профессионально-речевая компетенция архитектурно-строительных профилей

Мы в своём исследовании решили подчеркнуть специфику обучения иностранному языку бакалавров архитектурно-строительных профилей, что позволило бы нам организовать иноязычное обучение более целенаправленно. Мы видим специфику профессионалов архитектурно-строительных профилей в том, что им при обсуждении вопросов строительства, архитектуры, ландшафтного дизайна приходится общаться не только с представителями профессионального сообщества, но и с представителями заказчиков. Заказчиками могут быть лица, имеющие самые разные профессии и относящиеся к самым разным социальным слоям.

Специфика субъектов общения позволила нам предположить, что для целей формирования иноязычной профессиональной речевой компетенции (ИПРК) возможно внести изменения не только в курс «Английский для профессиональных целей», но и в курс «Английский для общих целей». В последнем курсе практически во всех темах можно вести речь о вопросах архитектуры, дизайна, строительства. Кроме специфики субъектов общения в определении ИПРК бакалавров архитектурно-строительных профилей мы решили отразить ряд позиций, которые в последнее время приобрели устойчивость в ходе внедрения компетентного подхода в реальный учебный процесс. Среди таких позиций мы выделяем следующие:

- возможность одновременного формирования как профессиональных, так и общекультурных компетенций;
- отражение всех видов ИПРК (аудирование, говорение, чтение, письмо при осуществлении письменной и устной коммуникации);
- полный компонентный состав ИПРК (мотивация и интерес как со стороны овладения профессией, так и со стороны овладения иноязычной коммуникацией; знания иноязычные и профессиональные; умения и навыки в профессии и общении; рефлексия).

Предложенное нами определение, сформулированное как «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность развития как коммуникативной, так и профессиональной иноязычной компетентности через участие во всех видах иноязычной профессионально-речевой деятельности при осуществлении как устной, так и письменной коммуникации профессионального характера в сфере архитектурной деятельности на основе интереса, иноязычных и профессиональных знаний, речевых навыков и умений и приобретённого опыта иноязычной профессионально-речевой деятельности, а также профессиональной и иноязычной рефлексии, проявляющихся в коммуникации, как с профессионалами, так и клиентами», позволило разработать модель и методическую систему формирования ИПРК для студентов-бакалавров архитектурно-строительных профилей [18].

Этапы формирования ИПРК

В разработанной нами модели были выделены основные этапы формирования ИПРК, исходя из организационной структуры деятельности [12]. Одним из условий реализации разработанной модели мы считаем использование организационной структуры деятельности в трёх масштабах: всего учебного курса, каждой темы и каждого занятия.

В масштабе всего курса были выделены следующие этапы: мотивационно-ориентировочный, этап освоения иноязычных профессионально-речевых операций и действий; этап освоения действий в условиях неопределённости; этап освоения иноязычной профессионально-речевой деятельности, предполагающий иноязычное общение общего и профессионального характера, и этап рефлексии освоения иноязычной профессионально-речевой компетенции студентов [19]. Первые два этапа реализовывались в первый год иноязычного обучения по учебному курсу «Иностранный язык для общих целей». Остальные три этапа – во время второго года обучения по курсу «Иностранный язык для профессиональных целей».

Мотивационно-ориентировочный этап является одним из важнейших этапов в процессе формирования иноязычной профессионально-речевой компетенции студентов, т.к. направлен на формирование у обучаемых мотивации не только к изучению иностранного языка, но и к освоению своей будущей профессии. На первом занятии, проводимом в виде ролевой игры под названием «Значимость английского языка для профессии архитектора» (ландшафтного архитектора), учащиеся пробовали выражать свои мысли на иностранном языке, рассказывая о преимуществах владения языком при становлении профессионала, а также отвечать на вопросы, поддерживая разговор на иностранном языке. Для большинства это было трудно сделать, но поощрялись всякие попытки: использование словарей, текстов и пр. Проводилось также анкетирование студентов для выявления начального уровня сформированности ИПРК.

На данном этапе студенты знакомились также с планом организации занятий во время изучения всего курса, с необходимыми результатами освоения в виде определённых продуктов во всех видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме. Студенты нацеливались на итоговый результат выполнения профессионального проекта на английском языке по окончании курса и последующую его защиту в виде доклада и англоязычной презентации во время специально организованной научно-практической студенческой конференции.

Этап освоения иноязычных профессионально-речевых операций и действий весьма длителен и предусматривает необходимость в рамках каждой темы осваивать не только термины, необходимые для данной темы, но и ряд профессиональных терминов и словосочетаний. Для этого были разработаны специальные микротексты. Они использовались в рамках каждой темы в активном режиме, т.е. студентам к данным микротекстам

предлагались специальные задания сначала репродуктивного, а затем алгоритмического и в конце года – продуктивного характера. К концу данного этапа студенты могли задавать вопросы и отвечать на них, вести микродиалоги по профессии, читать и составлять конспекты по прочитанному профессиональному микротексту. Выполнялось много упражнений для выработки иноязычных профессионально-речевых навыков.

Этап освоения речевых операций и действий имел своей целью формирование лексических, грамматических и фонетических навыков и включал две стадии: формирование речевых навыков и совершенствование речевых навыков.

Первая стадия (формирование речевых навыков) характеризовалась выполнением иноязычных речевых действий по речевому образцу на основе имитативных, подстановочных, трансформационных и репродуктивных упражнений. В аудировании осваивались в основном операции восприятия информации на слух и выявления в ней основного содержания. При чтении основное внимание уделялось пониманию основного содержания несложных аутентичных текстов учебного характера из рекламных буклетов, туристических брошюр.

Среди операций и действий говорения доминировало освоение операций начала и поддержания диалога об увиденном или прочитанном. Студенты составляли микротексты на основе логико-синтаксических схем, которые направляли работу студентов, помогая выстроить логику при составлении микротекста. Среди письменных операций преобладали операции заполнения формуляров и бланков прагматического характера. Организовывалось занятие по самопрезентации, на котором студентам необходимо было рассказать о профессии архитектора (ландшафтного архитектора) и выразить это не только в монологе, но и в краткой презентации и в ответах на вопросы.

Профессиональная лексика пополнялась новыми словами: *проектирование, делать модель, макет, постройка, сооружение, архитектурное проектирование*. Профессиональная лексика использовалась не только в соответствующих микротекстах, но и при изучении грамматических структур.

Целью второй стадии (совершенствование речевых навыков) является совершенствование речевых навыков, предполагающее составление речевого высказывания по аналогии, выдаваемого студентами членораздельно, но в ускоренном темпе. На второй стадии добавляются более сложные методические приёмы, в то время как приёмы первой стадии усложняются. Студенты составляют более сложные микродиало-

ги, задают партнёру вопросы по воспроизведённому им высказыванию, интерпретируют пословицы, составляют и инсценируют свой диалог по теме «Моя учёба», пересказывают микротексты и тексты; выражают свои мысли и чувства, связанные с восприятием картинки.

С точки зрения грамматики, добавляются более сложные структуры с глаголом «to be» и другими глаголами, спрягающимися по схеме, отличной от схемы спряжения глагола «to be».

На данной стадии хорошо себя зарекомендовала работа с пословицами. Студентам предлагалось прокомментировать и объяснить смысл той или иной пословицы (как в русском, так и в английском варианте) и поискать её аналог на другом языке. Во время комментирования пословицы постепенно возникала беседа, во время которой в разговор включалось всё большее количество участников. Таким образом, работа с микротекстами и с пословицами выстраивала совершенствование речевых навыков через освоение монологов, затем диалогов и, наконец, бесед.

На данном этапе широко использовалась технология, основанная на теории схем. Так, приём «кластер» представляющий собой когнитивную схему, показывающую смысловые поля обсуждаемого понятия (темы) помогал студентам сконструировать своё представление, своё знание по изучаемой теме на основе разработанной схемы в форме презентации. Презентация обычно сопровождалась её активным обсуждением на основе задаваемых вопросов. Приём «Кластер» активизировал студентов и разнообразил учебную деятельность, что способствовало повышению мотивации к изучению иностранных языков в техническом вузе.

Таким образом, в течение первого года иноязычного обучения происходило освоение и совершенствование речевых навыков в формировании ИПРК через использование текстов общекультурного характера с привлечением профессиональной лексики и профессиональных микротекстов. К концу первого года студенты могли начать и поддержать разговор о своей будущей профессиональной работе, о своей учёбе и видении себя в будущей профессии, о своих способностях в организации иноязычного обсуждения. Иноязычная речь студентов в основном характеризовалась медленным темпом и отдельным произнесением.

Очень важным мы считаем следующий этап в реализации разработанной нами модели – этап в освоении действий в условиях неопределённости. Целью данного этапа является порождение высказывания собственной конструкции. На данном этапе студенты учатся составлять развёрнутые речевые высказывания в процессе ак-

тивного взаимодействия между собой в ускоренном темпе и при слитном произнесении речи.

На данном этапе предусматриваются задания по преодолению противоречий, незнания – как в области иностранного языка, так и в профессиональной области. На данном этапе изучается курс «Английский для профессиональных целей». Для него были подготовлены специальные тексты профессионального характера, обсуждались высказывания выдающихся архитекторов или дизайнеров, позволяющие глубже проникнуть в суть соответствующих профессий. Широко использовались инновационные педагогические технологии проблемного обучения, анализа и разбора ситуационных задач, технология деловых игр, технология, основанная на теории схем, технология развития критического мышления (ТРКМ).

Во время данного этапа постепенно завершался переход от внешней мотивации на изучение иностранного языка для профессиональных целей ко внутренней мотивации, у каждого обучающегося индивидуально выделялась та потребность, которая делала значимым изучение иностранного языка.

На данном этапе предусматриваются разбор и анализ какой-либо проблемы, обусловленной непониманием в процессе общения, или разбор смоделированных условий будущей профессиональной деятельности. Причём разбирались как профессиональные проблемы, так и проблемы в области использования иностранного языка, неправильного учёта условий его использования или неточного использования терминов и др. Выполнение таких заданий требовало от студентов преодоления затруднений, вызванных недостатком информации или несформированностью какого-либо речевого умения через самостоятельное овладение новой информацией или умением.

Обсуждая высказывание «Быть архитектором значит обладать индивидуальным мнением, выражающим общепринятый язык формы», студенты использовали знания, полученные при изучении материала по теме «Работа архитектора», и в то же время размышляли о своей профессии, используя свой словарный запас и профессиональные знания.

На данном этапе также реализовывались все виды иноязычной речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. В говорении студенты осваивали диалог-интервью или диалог-собеседование при приёме на работу, в котором не только отражались достоинства работы или претендента на работу, но и выражались сомнения или трудности в освоении необходимых видов работ данным претендентом.

При аудировании студенты начинали выделять не только значимую для них информацию, но и контекст, понимать важную для них информацию в зависимости от контекста. Во время чтения на данном этапе осваивались не только медийные тексты, но и справочно-информационные и научные (в виде тезисов докладов или статей). Студенты на данном этапе не только успешно заполняли бланки и формуляры прагматичного характера, но и могли записать свои мысли по поводу некоторых профессиональных фактов, кратко записать тезисы прослушанного доклада по изучаемой проблематике, представить тезисы своего научного доклада. Иноязычная речь студентов на данном этапе характеризовалась средним темпом и пока ещё отдельным произнесением слов.

За этапом освоения действий в условиях неопределённости следует этап освоения иноязычной профессиональной деятельности.

На этом этапе студенты на занятиях и во время самостоятельной работы выполняли следующие проекты: «Разработка проекта одноквартирного жилого дома», «Разработка проекта цветника», «Разработка проекта сада».

При работе над проектами происходил их тщательный анализ и обсуждение с целью решения проблем профессионального характера. При разработке проектов не только обсуждались непосредственно сам проект, его особенности, возможные проблемы и трудности в исполнении, но проектировалось взаимодействие с клиентами: обсуждение предложений, решение возникающих проектных проблем, возможные модификации и пр.

Все проекты завершались их защитой: студенты готовили презентации и доклады, которые приближались по форме к защите будущих выпускных квалификационных работ, предусматривающих и исследовательскую, и прагматическую составляющие.

Выполнение любого проекта завершалось оценкой как качества самого продукта деятельности, так и роли и достижений каждого участника проекта. При этом обязательно учитывался самоанализ каждого участника. У студентов постепенно накапливались иноязычные термины, словосочетания и обороты для заключительного рефлексивного этапа формирования ИПРК.

Последний этап – этап рефлексии – предусматривает возможность студентов осуществить сознательную оценку совершаемой иноязычной деятельности. На этом этапе обеспечиваются такие процессы, как оценка и корректировка достигнутых результатов, саморегуляция, самооценка, самоконтроль, решение задач и проблем через анализ и обобщение результатов.

Студенты комментировали подготовленные презентации на основе метода «Шесть шляп мышления», решали проблемы в области архитектуры (ландшафтной архитектуры), работали над «синквейнами», писали эссе, размышления по профессиональному тексту, реферировали статью или книгу профессионального характера.

Данный этап осуществляется во втором семестре второго года обучения иностранному языку. На нем происходит закрепление всех освоенных видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения и письма).

На этом этапе осуществляется достижение двух целей. Первая цель состоит в выяснении уровня сформированности ИПРК (выясняется, какие операции и действия ИПРК недостаточно освоены, чтобы полноценно осуществлять иноязычную профессионально-речевую деятельность). Вторая цель заключается в проектировании траектории саморазвития в области иноязычной самоподготовки на последующий период обучения в вузе в рамках участия студентов во «Всероссийском фестивале науки», в ежегодных международных студенческих конференциях («Студенческий научный форум») и в рамках нашего вуза, предполагающих выступление студентов со своими научными докладами на иностранном языке и ответы на вопросы аудитории по теме подготовленного доклада. Участие в конференции «Всероссийский фестиваль науки» выведено за рамки иноязычного обучения в вузе.

Таким образом организуется весь учебный курс английского языка. Каждая тема в курсе имеет деятельностьную структуру и включает 3 стадии: мотивационную, исполнительную и рефлексивную. На мотивационной стадии вводится определённый посыл на усвоение новых знаний, освоение новых умений – как в области иноязычного обучения, так и в профессиональной области. Исполнительная стадия получает образовательные цели в зависимости от этапа учебного курса (на этапе освоения операций и действий отрабатывались новые умения составлять необходимые предложения с использованием орфографических, стилистических или других правил, сочетая новые термины и понятия; на этапе действий в условиях неопределённости на исполнительной стадии темы обсуждались профессиональные проблемы; на рефлексивной стадии в основном определяли успешность освоения всей темы).

Каждое занятие также реализует деятельностьную структуру. Этому способствует использование педагогической технологии развития критического мышления (ТРКМ), в которой

предусмотрены необходимые стадии: вызов, осмысление и размышление или рефлексия.

Эффективность разработанных нами модели и дидактической системы формирования иноязычной профессионально-речевой компетенции у студентов архитектурно-строительных профилей была проверена в ходе педагогического эксперимента.

Результаты педагогического эксперимента

Эмпирическую базу педагогического эксперимента составили студенты (114 человек), обучающиеся по направлениям подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура» и 07.03.01 «Архитектура». В контрольной и экспериментальной группах было по 57 человек.

Студенты экспериментальной группы принимали участие в апробации разработанных модели и методической системы по формированию ИПРК. Организация обучения в контрольных группах была построена традиционно на основе коммуникативного подхода при использовании только упражнений из учебника и рабочей тетради. Обучение проходило по традиционной методике, когда в центре учебного процесса находится преподаватель, руководящий учебными действиями студентов. Студенты читали и пересказывали тексты общего характера, составляли высказывания по изучаемой теме, отвечали на вопросы преподавателя, учили готовые и составляли собственные диалоги. Они гораздо меньше участвовали в самостоятельной работе и очень редко в групповой. Студенты не обсуждали высказывания своих сокурсников, что было приоритетным при организации работы в экспериментальной группе.

В качестве инструментов отслеживания сформированности ИПРК у студентов использовали компьютерный тест Placement Test, специально разработанный опросник и экспертные оценки при защите учебных проектов. Компьютерный тест используется при определении успешности изучения английского языка студентами разных стран и позволяет сравнивать эффективность разных методических систем. Для организованного нами педагогического эксперимента одного компьютерного теста было недостаточно, т.к. в нём не все виды речевой деятельности представлены достаточно полно. В связи с этим нами был разработан специальный опросник, с помощью которого можно было определить сформированность всех видов: аудирования, говорения, чтения и письма. Третьим инструментом отслеживания сформированности ИПРК студентов были данные эксперта-

Таблица 1

Распределение студентов архитектурно-строительных профилей по уровням сформированности иноязычной речевой компетенции на констатирующем и контрольном этапе № 1 эксперимента на основе компьютерного тестирования (% от общего количества студентов в группе)

Уровни владения языком	Средства оценки	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап №1 эксперимента	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Начальный уровень		63.2	64.9	0.0	0.0
Базовый уровень		36.8	35.1	28.1	93.0
Средний уровень		0.0	0.0	71.9	7.0
Продвинутый уровень		0.0	0.0	0.0	0.0
Достоверность различий между уровнями (КГ – ЭГ)		–	–	+	+

Примечание: здесь и далее «+» – различия достоверны, «-» – различия недостоверны ($p \leq 0.01$)

Таблица 2

Распределение студентов архитектурно-строительных профилей по уровням сформированности ИПРК на констатирующем и контрольном этапах № 1 и № 2 эксперимента на основе анкетирования (% от общего количества студентов)

Уровни владения языком	Средства оценки	Анкетирование (констатирующий эксперимент)		Анкетирование (контрольный этап № 1 эксперимента)		Анкетирование (контрольный этап № 2 эксперимента)	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Начальный уровень		75.4	73.7	0.0	5.3	0	0
Базовый уровень		21.1	24.5	12.3	61.4	0	49.1
Средний уровень		3.5	1.8	87.7	33.3	40.4	26.3
Продвинутый уровень		0	0	0	0	59.6	24.6
Достоверность Различий между уровнями (КГ – ЭГ)		–	–	+	+	+	+

Таблица 3

Распределение студентов архитектурно-строительных профилей по уровням сформированности ИПРК на основе экспертной оценки на контрольном этапе №2 эксперимента (% от общего количества студентов в группе)

Уровни сформированности ИПРК	Вид экспертной оценки	Защита проектов в устной форме (контрольный этап № 2 эксперимента)	
		ЭГ	КГ
Базовый уровень		0	49.1
Средний уровень		40.4	26.3
Продвинутый уровень		59.6	24.6
Достоверность результатов		+	+

ми (преподавателями английского языка) оценки докладов, презентаций и ответов на вопросы при защите профессиональных проектов на студенческих научно-практических конференциях. Полученные результаты педагогического эксперимента представлены в таблицах 1, 2, 3.

Статистическая достоверность различий в распределении по уровням сформированности ИПРК определялась на основе подсчёта крите-

рия Пирсона. Недостоверными оказались только различия в распределении по уровням в экспериментальной и контрольной группе студентов на констатирующем этапе педагогического эксперимента. На всех контрольных этапах эксперимента различия в распределении по уровням сформированности ИПРК студентов экспериментальной и контрольной групп были достоверны на уровне статистической значимости 0.95.

Выводы

Таким образом, результаты эксперимента, включающие в себя компьютерное тестирование, анкетирование по самооценке речи студентов и интервьюирование членами экспертной комиссии, подтверждают эффективность разработанной модели и методической системы по формированию иноязычной профессионально-речевой компетенции у студентов архитектурно-строительных профилей.

Интегративный потенциал ИПРК проявился в том, что с помощью данной компетенции можно отслеживать сформированность целого комплекса как общекультурных, так и профессиональных компетенций студентов. Для студентов архитектурно-строительного профиля в данный комплекс входят ОК-5 (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия); ПК-11 (способность использовать накопленные знания и умения в профессиональной деятельности). Для студентов по профилю подготовки «Ландшафтная архитектура» комплекс состоит из следующих компетенций: ОК-5 (обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия); ОК-7 (способность к самоорганизации и самообразованию); ПК-11 (готовность изучать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования в области ландшафтной архитектуры).

Полученные результаты свидетельствуют, что сформированная ИПРК студентов явилась фактором интеграции не только за счёт интеграции через содержательный компонент методической системы с помощью использования иноязычных профессиональных терминов, но и за счёт функциональных форм интеграции, которые осуществляются при решении проблем или освоении определённых сложных видов деятельности (проектная, исследовательская, учебная). Разработанная модель последовательного усложнения не только знаний, но и умений (операций, действий, опыта, учебной деятельности) в области освоения как иностранного языка, так и профессии свидетельствует о необходимости упорядоченного использования современных активных методов и педагогических технологий. На наш взгляд, упорядоченность будет более эффективной, если будет выстраиваться не в зависимости от содержания учебных курсов, а в зависимости от усвоения этапов учебной деятельности.

Список литературы

1. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge (Massachusetts): M. I. T. Press, 1965. 401 p.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 22–27.
3. Бим И.Л., Хуторской А.В. Компетентный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. тр. / Рос. акад. образования, Ин-т содержания и методов обучения [и др.]; под ред. А.В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. С. 156–163.
4. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку: Сб. прогр.-нормат. док. / М-во образования Рос. Федерации; сост. В.Н. Симкин. М.: Дрофа, 2000. 156 с.
5. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного: (Метод. основы). М.: Рус. яз., 1984. 144 с.
6. Зимняя И.А. Особенности создания проблемных ситуаций при обучении иностранному языку // Проблемное обучение в специальном вузе: Тез. 12-й науч.-метод. конф. / Воен. ин-т иностр. яз. М.: Изд-во Военного ин-та иностранных языков, 1977. С. 102–104.
7. Леонтьев А.А. Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей РКИ // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. М.: Русский язык, 1979. С. 55–64.
8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: ИСТОКИ, 1996. 239 с.
9. Тер-Минасова С.Г., Соловова Е.Н. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. М.: [б. и.], 2009. 24 с.
10. Манаенкова М.П. Речевая компетенция в контексте личностно-профессиональных компетенций студента // Гаудеамус. 2014. № 1 (23). С. 28–32.
11. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://2013lib.ru/dictionary/890/page/58> (дата обращения: 10.06.2017).
12. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
13. Дмитриевых И.Л., Куклина С.С. Структура и содержание речевой компетенции студента неязыкового вуза // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3. С. 160–164.
14. Покушалова Л.В. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза // Молодой ученый. 2011. № 3. Т. 2. С. 151–154. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/26/2761/> (дата обращения: 07.06.2018).
15. Мельников М.В. Формирование речевой компетентности будущих инженеров в процессе обучения английскому языку с использованием психолингвистических формул: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 30 с.
16. Нежурина Н.Ю. Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством

вом дебатной технологии: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж: Воронежск. гос. ун-т, 2016. 197 с.

17. Петрова Е.О. Формирование готовности студентов к профессионально-ориентированному иноязычному обучению в образовательной среде вуза: Дис. ... канд. пед. наук.. Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2017. 174 с.

18. Саркисян Т.А. Формирование иноязычной речевой компетенции студентов нелингвистических вузов // Приволжский научный журнал. 2013. № 2 (26). С. 134–138.

19. Марико В., Швец И. Развитие профессиональных компетенций педагога. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 207 p.

FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL SPEECH COMPETENCE AS A FACTOR OF INTEGRATION OF COMMON CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES

T.A. Sarkisian,¹ I.M. Shvets²

¹Nizhny Novgorod Architecture and Civil Engineering University

²Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Based on the analysis of the history of formation and development of the competency-based approach, we propose and justify the hypothesis about the system-forming position of the foreign language professional speech competence (FLPSC) in the foreign language training. Its potential in integrating general cultural and professional competencies of architecture and civil engineering students is shown. A definition is given of the FLPSC with the account of a specific nature of the architecture and construction professions and reflecting the necessity of mastering all types of language activities (listening, speaking, reading and writing) as well as this competence's complete component structure. With reference to the organizational structure of learning activities, the stages of FLPSC development in bachelors program students of architecture and civil engineering are described. These stages allow us to streamline the use of modern pedagogical technologies. The results of the pedagogical experiment are presented, which testify to the successful development of the FLPSC under study.

Keywords: competency-based approach, foreign language training, foreign language professional speech competence, architectural and construction profiles, FLPSC development, pedagogical technologies.