

УДК 372.881.111.1

DOI 10.52452/18115942_2023_1_219

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ

© 2023 г.

Е.И. Косова, Ю.В. Данько

Косова Екатерина Ивановна, ассистент кафедры иностранных языков
Севастопольского государственного университета;
аспирант кафедры методики обучения
английскому языку и деловой коммуникации Московского городского педагогического университета
kosova945@mail.ru

Данько Юрий Владимирович, учитель иностранного языка
СОШ № 14 г. Севастополя им. И.С. Пьянзина,
аспирант кафедры педагогического образования Севастопольского государственного университета
bonifacius-zs@yandex.ru

*Статья поступила в редакцию 17.09.2022**Статья принята к публикации 29.11.2022*

Обоснована актуальность обучения профессионально ориентированному иностранному языку на основе аутентичных текстов в условиях организации структурной модели высшего образования и концепции lifelong learning. Подчёркивается контекст дополнения традиционного обучения через расширение цифровых технологий как системы организации обучения иностранному языку на дидактических образовательных платформах и интернет-ресурсах, что дополняет возможности обучения и формирует педагогический потенциал в качестве средства расширения профессионального горизонта и личностного роста для дальнейшей профессиональной деятельности. В рамках организации педагогического исследования апробировано обучение на актуальном аутентичном практико-ориентированном текстовом материале будущих социологов в части развития навыков профессионально ориентированного чтения и общения через систему упражнений, направленных на овладение профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне В2 в части лексики и грамматических категорий. Подтверждается гипотеза исследования, однако отмечается длительность обучения иностранному языку и тем самым обеспечение формирования мотивационных установок на непрерывное иноязычное самообразование студентов по окончании бакалавриата.

Ключевые слова: высшее образование, непрерывное образование, иностранный язык, цифровизация образования, практико-ориентированное обучение, педагогический потенциал, информационно-образовательная среда, коммуникативная компетенция, электронное обучение.

Введение

Современная система образования в настоящее время проходит период модернизации, одним из важнейших аспектов которой является внедрение цифровых технологий в педагогический процесс.

В этом контексте, первая четверть XXI столетия – время активного внедрения электронного обучения ввело в педагогическую практику понятия «информационно-образовательная среда», «электронная дидактика», «цифровая педагогика», «сквозные образовательные технологии» и др.

Особенно заметно расширение цифровой среды педагогического образования становится с середины 10-х годов XXI столетия. В частности, система среднего образования всё больше переходит на электронные системы обучения и оценивания: ИОС школьного обучения включает использование электронных версий УМК в

интеграции с электронной доской в классе и планшетами для учащихся, а также электронный журнал обучения; формируется система интеграции школьных результатов в единую структуру в виде портфолио ученика для поступления на профессиональное образование.

Система высшего профессионального образования в последние годы также модернизируется, и здесь роль электронного обучения особенно заметна: ИОС вуза включает в первую очередь электронные образовательные ресурсы (ЭОР), программное обеспечение и все технические средства, направленные на решение определённых задач в зависимости от специальности, и обучение иностранному языку с использованием современных технологий является одной из основных тенденций образования на всех его уровнях.

Однако модернизация образования затрагивает не только её структуру, но и выдвигает определённые требования к педагогам в контек-

сте непрерывного образования, формулируя тезис «образование через всю жизнь» через триединую модель необходимого уровня квалификации (формального компонента), регулярного повышения квалификации (информального компонента) и непрерывного самообразования по профилю деятельности (неформального мотивационного компонента).

Для студента вуза высшее образование обеспечивает формирование гармонично развитой личности и получение достаточного уровня профессиональной квалификации (компетентности), необходимым компонентом которой являются и общекультурные знания, и ввиду глобализации и интеграции многих сфер в мировую экономику дисциплина «Иностранный язык» становится одной из определяющих.

В условиях широкого внедрения интернет-технологий и электронных ресурсов в повседневную жизнь овладение по крайней мере одним иностранным языком (английским) становится необходимой частью профессиональной компетентности любого специалиста с высшим образованием, и педагогический потенциал его изучения может быть выражен через доступ к актуальным профессиональным достижениям и коммуникации в интернациональном профессиональном сообществе, что в первую очередь подразумевает для профессиональных целей развитие навыков профессионально ориентированного чтения и общения.

Степень изученности проблемы исследования

Проблематика педагогического потенциала за последние годы исследована в работах О.А. Батуриной, Е.А. Вишняковой, М.С. Ивинской, С.Е. Каплиной, В.А. Митраховича, Е.Е. Пироженко, А.Ю. Сироткина; структура непрерывного образования подробно описывается в исследованиях А.А. Боричевской и И.Н. Романовой.

Центральный аспект исследования – обучение профессионально ориентированному иностранному языку (языку для специальных целей) студентов бакалавриата неязыковых гуманитарных направлений подготовки основывается в исследованиях последних лет С.А. Волковой, В.В. Завьялова, О.Н. Лихачёвой, Е.В. Новиковой, Ф.Р. Норбоевой, Е.С. Павлюк, Л.Т. Рудометовой, Ю.В. Слободской, О.И. Халупо и др.

В результате анализа научно-педагогических источников формулируется проблема исследования, состоящая в недостаточной методической разработанности обучения английскому языку для профессиональных целей будущих социологов, филологов и педагогов на аутен-

тичном текстовом материале в условиях реализации компетентного подхода, предполагающего овладение комплексом профессиональных знаний, умений и навыков для решения профессиональных задач, учитывая специфику современного педагогического образования (ИОС обучения вуза).

Цель настоящего исследования заключена в анализе педагогического потенциала обучения английскому языку студентов-гуманитариев на аутентичном текстовом материале в развитии навыков профессионально ориентированного чтения и общения по заданной тематике в практико-ориентированных упражнениях студентов бакалавриата в контексте непрерывности профессионального образования.

На основании этого положения определяем гипотезу исследования: формирование коммуникативной компетенции студентов-гуманитариев в обучении профессионально ориентированному английскому языку и развитии навыков чтения и общения будет эффективным, если на занятиях используются аутентичные практико-ориентированные тексты и интерактивные упражнения в закреплении лексических и грамматических явлений в условиях модернизации высшего образования (сочетание очной и дистанционной форм занятий).

Достижение поставленной цели исследования предполагает решение следующих его задач: раскрыть понятие «педагогический потенциал» применительно к обучению профессионально ориентированному иностранному языку, описать структуру высшего образования в контексте непрерывности, а также составляющие педагогического процесса в высшей школе в условиях модернизации, определить исходные уровни иноязычной мотивации и коммуникативной компетенции у студентов избранных групп, по результатам анализа выделить экспериментальную группу, разработать и экспериментально проверить/опровергнуть гипотезу исследования; при отборе аутентичных англоязычных материалов исходить из принципа практической ориентации (специализации) в развитии навыков чтения и иноязычной коммуникации.

Методы исследования

Основу настоящего исследования составил комплекс теоретических и эмпирических методов; в основу теоретических методов положены анализ предшествующих научных исследований по обучению профессионально ориентированному иностранному языку, изучение нормативных документов подготовки педагогов, социологов и филологов по программам бака-

лавриата (ФГОС, РП, УП), обобщение исследований по педагогическому потенциалу и аспектам непрерывного образования; основу эмпирических методов составили сравнение групп студентов по заданным условиям (уровня иноязычной коммуникативной компетенции) и выбор экспериментальной группы. Центральной частью являлся формирующий педагогический эксперимент в рамках проверки гипотезы исследования.

Результаты и обсуждение

В условиях ориентации обучения иностранному языку на коммуникативную модель студентов неязыковых специальностей основой является формирование профессионально ориентированной иноязычной компетенции как взаимосвязанного с профессиональными интересами студентов комплекса текстов профессиональной направленности, включающими информацию о различных аспектах будущей профессии [1] на основе методик поискового и изучающего видов, поскольку именно в текстах и контексте употребления необходимо запоминать иноязычные явления – профессиональную лексику и иноязычную грамматику. Именно на текстах формируются профессионально ориентированные дидактические упражнения развития коммуникативной составляющей (навыков общения).

Как результат, «преподавание иностранного языка в неязыковых вузах представляет собой особую проблему...в части выбора и применения языковых методик, содержания курса обучения, видов языковой деятельности» [2].

Чаще всего для непрофильных специальностей изучаемым иностранным языком выбирается английский, который является частью программы обучения и включает три дисциплины: базовый курс «Иностранный язык» (1–4 семестры бакалавриата) и «Иностранный язык для специальных целей» (5–8 семестры бакалавриата, English for Specific Purposes), продолжается в магистратуре как «Академический иностранный язык» (Academic English); главной целью овладения английским языком студентами неязыковых направлений является «доступ к цифровой информации XXI века», и в этой связи «английский язык приобрёл статус «лингва франка» в среде современного международного сообщества» [2] и совершенно необходим «для иноязычной коммуникации в бытовой и профессиональной сферах общения» [3].

В результате, английский язык – ключ «к продуктивному межкультурному иноязычному общению» [4], и «овладение коммуникативной

компетенцией... является приоритетной задачей подготовки квалифицированного специалиста» [5], а профессиональная компетентность не может быть полной без овладения профессионально ориентированным иностранным языком [6].

Само обучение иностранному (английскому) языку в вузе и структура высшего образования, являясь продолжающимися и практико-ориентированными, следуют концепции непрерывного образования (lifelong learning, «образование через всю жизнь»), в основе которой находится «преемственность образовательного процесса» [7] на всех этапах получения квалификации (формального компонента), её повышения (информального компонента) и личностного роста (неформального компонента).

Концепция непрерывного высшего образования в части подготовки филологов, педагогов и социологов в настоящее время следует двухуровневой модели обучения бакалавриата и магистратуры, в рамках которой программы первого уровня (бакалавриата) ориентированы на базовую подготовку специалиста, формирование основ профессиональных знаний; с 1 сентября 2022 года в контексте введения ядра педагогического образования иностранный язык входит в коммуникативно-цифровой модуль профессионального обучения [8] программ бакалавриата, где «должен восприниматься как вспомогательный инструмент расширения своих знаний в других предметных областях» [9], и в результате специалисту необходимо овладеть языком на уровне, «позволяющем ему активно и свободно использовать его в сфере профессиональной деятельности» [10] «для полноценного профессионального становления» [11].

Таким образом, «формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции в вузе является неотъемлемой частью академического процесса» [12], и в её основе находятся навыки профессионально ориентированного чтения и общения, развитие которых должно закладываться именно в бакалавриате, а обучение в магистратуре должно углублять сформированные профессиональные иноязычные умения (например, в части развития навыков академического письма).

При обучении профессионально ориентированному языку студентов бакалавриата, прежде всего, необходимо обеспечить практико-ориентированную деятельность с аутентичным текстом по классической схеме: вводная часть (до-текстовый этап), основная (текстовый этап) и заключительная (послетекстовый этап) части в развитии навыков поискового и изучающего чтения, а также навыков работы с текстом в усвоении лексико-грамматических особенностей языка.

Каждый из этапов работы с текстом в обучении профессионально ориентированному иностранному языку имеет свои цели: вводная часть предполагает знакомство с тематикой текста и организацию работы [13], коммуникативную установку; основная часть включает поисковое чтение с целью поиска необходимой информации (решение коммуникативной задачи, поставленной преподавателем) [1] либо изучающее чтение, направленное на детальное понимание его содержания и верную интерпретацию [1]; заключительный этап предполагает коммуникативные либо практико-ориентированные упражнения на лексику и грамматику, также некоторая часть заданий может быть в дальнейшем включена в модульный контроль.

Обучение профессионально ориентированному иностранному языку может строиться как в очном (аудиторном), так в дистанционном формате. Аудиторная форма работы в практическом содержании обучения иностранному языку направлена на усвоение лингвистической, психологической, методологической, социолингвистической и социокультурной составляющих коммуникативной компетенции с учётом профессиональной специализации, индивидуальных и личностных особенностей студентов [14; 15], и именно очное обучение иностранному языку во взаимодействии преподавателя и студентов обеспечивает наибольшую эффективность и обратную связь.

Вместе с этим в последние годы традиционные методы обучения в высшей школе дополняются цифровыми технологиями, реализуемыми в виде электронного обучения, составляющими информационно-образовательную среду как систему, «объединяющую интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы» [16], обеспечивающие организацию, управление и сопровождение дистанционного обучения студентов.

Основой организации электронного обучения в высшей школе являются электронные образовательные ресурсы (ЭОР); одной из самых распространённых учебных платформ является Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), обеспечивающая целостную систему интеграции обучения, персонализированную учебную среду [17], сохраняющая портфолио каждого студента с отметками и комментариями преподавателя [16], позволяющая также не только разработать учебный контент, но и организовать различный контроль [18] в любой системе оценивания [16]. Обеспечивая коммуникацию студента и преподавателя, «система поддерживает обмен файлами любых форматов» [16].

В результате электронная образовательная платформа определяется как сетевая информационная площадка, созданная для размещения образовательного контента и педагогического взаимодействия, дополняющая традиционную форму обучения [19].

Дополнительными формами электронного обучения являются учебные форумы, чаты, вебинары, видео- и веб-конференции, блоги [20], из которых в условиях изменения образовательных условий видеоконференции (в Skype, Zoom) занимают центральное место, обеспечивая организацию практических онлайн-занятий по иностранному языку с ограниченной группой студентов в режимах демонстрации учебного материала, презентаций и организации семинаров [20].

В контексте модернизации образования появление электронных образовательных платформ является ответом на потребность совмещения аудиторной и внеаудиторной работ при изучении учебных дисциплин и организации самостоятельной деятельности студентов [21], где роль преподавателя – «ориентироваться в последних электронных разработках и направлять своих студентов на использование наиболее качественных и полезных ресурсов» [22].

Совокупность всех форм обучения иностранному языку как общеобразовательной дисциплины практико-ориентированной направленности, «посредством которых становится возможным формирование и становление личности в процессе её образования» [23], определяется как педагогический потенциал, который в условиях развития ИОС обучения и формирования системы непрерывного профессионального образования (НПО) включает мотивационный, индивидуальный, интегративный, практико-ориентированный компоненты, а его «ядром» является обучение иностранному языку в контексте профессиональной направленности, когда «отбор языкового материала следует основывать на его актуальности для обучаемых (конечно, с учетом уровня знаний и сложности темы обсуждения)» [24].

Рассмотрим педагогический потенциал обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов-гуманитариев в условиях формирования системы непрерывного профессионального образования на примере организации обучения в Севастопольском государственном университете (СевГУ).

Исследование педагогического потенциала обучения профессионально ориентированному иностранному языку являлось частью формирующего педагогического эксперимента и было проведено в 2021/22 учебном году на базе ка-

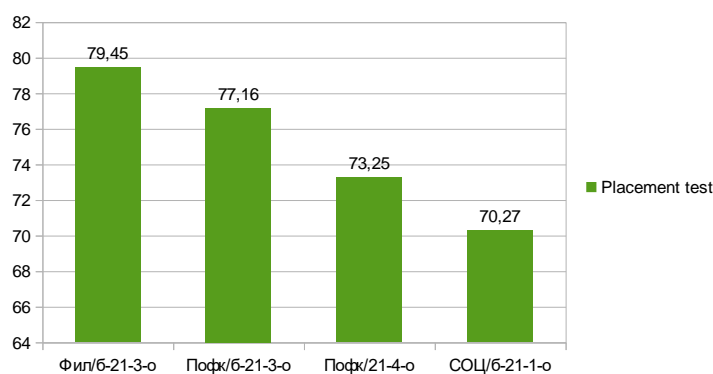


Рис. 1. Результаты входного теста по группам

федры «Иностранные языки» Севастопольского государственного университета на основе трёх последовательных этапов.

Констатирующий или входного контроля этап (октябрь 2021 года) основной целью определял выбор целевых групп студентов-гуманитариев, изучающих иностранный (английский) язык для специальных целей, и подбор материалов входного контроля уровня В1 для выделения контрольной и экспериментальной групп (в системе Moodle).

Формирующий или практико-ориентированный этап (ноябрь 2021 – март 2022 года) включал 18 аудиторных занятий в выбранной экспериментальной группе студентов, направленных на развитие навыков практико-ориентированного чтения и общения на английском языке на основе аутентичных текстов, отобранных по дидактическому принципу в части ориентации на будущую профессию и развития мотивации и организованных «от простого к сложному», завершённых по структуре, поскольку одной из целей обучения на аутентичных текстах является развитие умений студентов выделять основную смысловую информацию, и сама профессионально ориентированная коммуникативная компетенция предполагает прежде всего «чтение текстов по специальности, перевод и работу с терминами,... общение на иностранном языке в профессиональной сфере деятельности» [25].

Контрольный или рефлексивный этап (апрель 2022 года) включал систематизацию, обработку и анализ полученных данных в оценке педагогического потенциала обучения профессионально ориентированному иностранному (английскому) языку на основе аутентичных специальных текстов как сформированности практико-ориентированной коммуникативной компетенции английского языка на уровне не менее В2.

В исследовании приняли участие студенты 4 групп первого курса: будущие филологии

русского языка и литературы направления 45.03.01 (25 студентов группы Фил/б-21-3-о), учителя физической культуры направления 44.03.01 (54 студента в группах Пофк/б-21-3-о и Пофк/б-21-4-о), а также социологи направления 39.03.01 (34 студента группы СОЦ/б-21-1-о); общий объём выборки составил 113 студентов-бакалавров, из них экспериментальную группу составили 34 студента, обучающиеся по направлению социологии.

Для выделения экспериментальной группы всем студентам был предложен входной тест определения общего уровня английского языка из 50 вопросов (Placement test) [26] (в системе Moodle в рамках выполнения домашней работы), результаты которого оценивались по среднему результату всей группы; группа с наименьшим средним результатом была определена в качестве экспериментальной.

Разработанные предварительно критерии оценки в Moodle определяли творческий (90–100%), продуктивный (75–89%), средний (60–74%) и низкий (менее 60%) уровни, учитывающие итоговые результаты к требуемым знаниям, умениям и навыкам студентов на уровне английского языка В1 (достижение среднего уровня по группе не менее 60/100).

По результатам входного контроля группа СОЦ/б-21-1-о (студенты 1 курса направления «Социология») определена в качестве экспериментальной, а группа Фил/б-21-3-о (студенты 1 курса направления «Отечественная филология») – в качестве основной контрольной группы.

Обучение профессионально ориентированному английскому языку (а именно, навыкам чтения и коммуникации) в экспериментальной группе проводилось по авторской методике с использованием ЭОР Moodle на основе аутентичных текстов, а в контрольных – по действующим учебным планам [27–29] в рамках аудиторных занятий; главным критерием отбора

упражнений в ходе исследования являлось соответствие госстандарту направления 39.03.01 «Социология» в форме результирующей способности «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на... иностранном языке» [30].

Тематика занятий в экспериментальной группе строилась на последовательности аудиторных (практических) занятий по английскому языку и дистанционных (в ЭОР Moodle) форм обучения согласно учебному плану в рамках изучаемых тем (на каждую тему отводилось 2 академических часа (одна пара) аудиторных занятий и 1 академический час для выполнения заданий в Moodle для контроля изученной темы в рамках домашнего задания), а именно:

– 1 семестр: ноябрь–декабрь 2021 г. (11 занятий; темы вводного курса: Family. Friends. Student's life. My city/town. Travelling. Shopping. Social life. Spare time. Food. Daily routine. Work) [29];

– 2 семестр: февраль–март 2022 г. (7 занятий; темы основного курса: Changes in our life. Culture. Different countries. Holidays. Achievements. Discovery and inventions. Natural world) [29].

Авторский алгоритм учитывал традиционные методики обучения чтению, но для каждого занятия подбирались тематика из аутентичных интернет-источников (периодической печати и журналов), и центральным компонентом занятия был текст и работа с ним индивидуально, в парах и группе (на дотекстовом и текстовом этапах).

В этом контексте двумя важнейшими установками при работе с текстом на основном (текстовом) этапе являлись поисковое (scanning) и изучающее (reading for detail) виды чтения.

При обучении поисковому чтению (как рефлексивной составляющей текстовой деятельности) [32] студентам предлагались задания на прочтение текста и поиск ответов на вопросы (например, *what can help us be good specialists?*), найти абзац, посвященный проблеме *air pollution*, разделить текст на смысловые части согласно плану (*introduction, a problem statement, main body of the text, conclusion*).

В обучении изучающему чтению (как интерпретационной составляющей текстовой деятельности) [32] целевой установкой являлось «вдумчивое вчитывание в текст с целью его глубокого понимания, а также максимально полного и точного извлечения содержащейся в тексте информации, как главной, так и второстепенной» [1], и предлагались упражнения следующих типов: вопросы по теме текста (Какими качествами необходимо обладать, и что может быть основным, чтобы быть успешным

специалистом?), которыми можно было бы дополнить текст; подготовить в аудитории краткие тезисы по содержанию текста/рецензию на прочитанный текст и сдать их преподавателю; заполнить пропуски пропущенными словами в абзаце/перевести абзац (в этом случае предварительно текст выделялся).

Основой обучения профессионально ориентированному иностранному языку являлось именно изучающее чтение, так как «первоочередной задачей обучения... является развитие навыков восприятия и переработки читаемого текста с целью извлечения информации, необходимой для будущей профессиональной деятельности выпускника» [1].

Обучение профессионально ориентированному общению в теоретическом аспекте направлено на развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей «умение говорить правильно, ... хорошо понимать прослушиваемую или считываемую речь; ... владение всеми сторонами речи (фонетической, грамматической, лексической) и развитие на этой основе умения строить связное речевое высказывание» [33], и в практическом аспекте строилось на обсуждении тематики текста на дотекстовом и послетекстовом этапах в рамках дискуссии на основе сформулированной коммуникативной задачи в парной и групповой работе студентов.

Приоритетом обучения речи являлась содержательная часть: умение выразить мысль, максимально точно приближенную к содержательной основе текста (понимание), пусть даже и с использованием простой лексики (развитие стратегической компетенции) на основе активных речевых образцов (лексических шаблонов), в корректной форме (грамматическая компетенция). Речевыми вводными образцами студентов, предложенными преподавателем, были: *The text is based on* (текст основан на), *I would like to point out that* (я бы хотел отметить, что), *the text states that* (в тексте говорится, что), *the focus of the text is* (основной идеей текста является) и др.

Обучение профессионально ориентированному английскому языку на каждом из занятий строилось в комплексе аудиторной и дистанционной форм работ.

Аудиторная работа (практические задания по дисциплине) на каждом занятии ставила целевую установку постепенного формирования иноязычной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции в части развития навыков чтения и общения (коммуникации) на основе системы упражнений «по числу видов речевой деятельности: для обучения говорению, аудированию, чтению и письму» [21],

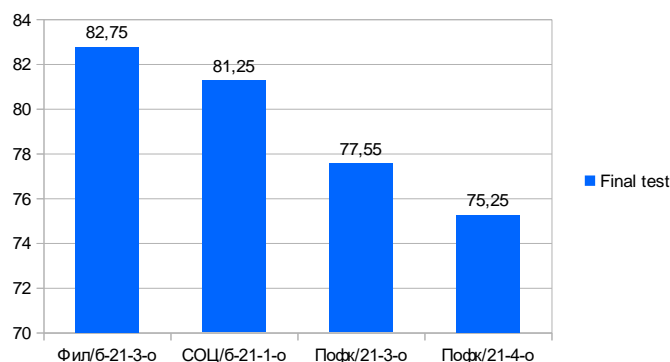


Рис. 2. Результаты итогового (выходного) тестирования

однако основой являлся текст и работа с ним как «текстовая деятельность» [32].

Работа в ЭОР Moodle предполагала оценочный контроль усвоения темы аудиторного занятия в виде теста на послетекстовом этапе, а также, ввиду среднего уровня коммуникативной компетенции большинства студентов (B1–B2), задания на определение верной и ложной информации в тексте (true vs false), на соединение частей предложения и определение логико-семантических связей и поиск конкретной информации [31].

По результатам 18 практических аудиторных занятий (36 ак. часов или 1 з.е., без учёта самостоятельной работы студентов в Moodle) в экспериментальной группе был организован контрольный или рефлексивный этап, включавший систематизацию, обработку и анализ полученных данных для оценки педагогического потенциала обучения профессионально ориентированному иностранному языку на аутентичных текстах (на примере английского языка) в экспериментальной группе и сравнение результатов с контрольными группами в форме тестового результирующего контроля в системе Moodle [34], а также возможности продолжения дальнейшего практического исследования в данном направлении.

Итоговая система оценивания также по 100-балльной шкале, учитывающей итоговые результаты к требуемым знаниям, умениям и навыкам студентов на уровне английского языка B2 (средний уровень по группе не менее 75/100).

По результатам итогового тестирования, у студентов в экспериментальной группе определяются трудности в овладении фонетическими, лексическими, словообразовательными (Use of English) и грамматическими средствами английского языка в отдельных аспектах, сложности в восприятии аутентичной текстовой информации и формулирования конкретного высказывания по теме.

Анализ полученных данных в целом зафиксировал достаточный уровень сформированной иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих социологов (средний уровень 34 студентов превысил 80%) по результатам рефлексивного этапа в части сравнения результатов с контрольными группами (в первую очередь, будущих филологов в группе Фил/б-21-3-о, где средний результат 25 студентов составил более 82%), увеличившись на 10% по результатам аудиторной и самостоятельной работ, в части соответствия уровню B2 навыков чтения и общения на минимально достаточном уровне. Однако остаются иноязычные грамматические сложности, в решении которых, на наш взгляд, особое внимание нужно уделить на контекстные примеры употребления соответствующих категорий.

Содержание эксперимента и полученные выводы соответствуют современной научной концепции и развивающейся тенденции на применение электронных форм обучения, а его организация и всё исследование выполнены авторами самостоятельно, отвечая требованиям, предъявляемым к научным работам такого типа.

Теоретическая и практическая значимость настоящего исследования может состоять в дальнейшем учебно-методическом сопровождении обучения будущих социологов к практической деятельности с использованием иностранного языка на основе модели формирования иноязычной профессионально ориентированной компетенции с использованием аутентичных текстов и электронных образовательных ресурсов (системы Moodle), а полученные результаты могут быть применены для оценки иноязычных грамматических трудностей студентов, изучающих иностранный язык как общеобразовательную дисциплину в вузах.

Заключение

В настоящем исследовании отмечена положительная роль развития навыков чтения и

коммуникации в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному (английскому) языку будущих специалистов неязыковых направлений (социологов) на актуальных текстовых материалах, учитывающих будущую профессиональную деятельность.

Однако иноязычные трудности в английском языке, полученные по результатам анкетирования студентов в Moodle (прежде всего сослагательное наклонение и пассивный залог), в контексте профессиональной направленности обучения английскому языку могут быть существенными, ввиду их широкого распространения в технической и профессиональной литературе. Предлагается, в целях решения этой проблемы, обучение на контекстных примерах и формирование коммуникативных навыков на основе соответствующих речевых шаблонов.

В целом, модернизация современного педагогического процесса в высшей школе ввела понятие «информационно-образовательная среда обучения» в качестве базового компонента: аудиторные (традиционные) формы работы дополняются интерактивными технологиями и организацией обучения на образовательных платформах (например, в Moodle), что вносит вариативность в образовательный процесс.

Список литературы

- Третьякова И.В., Куликова У.С. Профессионально-ориентированное чтение как средство формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза // Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтничном вузе. 2017. С. 279–284.
- Павлюк Е.С. Профессиональный контекст преподавания иностранных языков в неязыковых вузах // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2019. № 10. С. 267–270.
- Волкова С.А., Шиман М.Ю. Современные технологии преподавания иностранного языка в вузе // Социальные науки. 2019. № 3. С. 56–60.
- Куклина С.С., Черемисинова И.С. Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. 2018. № 41. С. 255–270.
- Супрунов С.Е. Коммуникативная компетенция в преподавании иностранных языков // V Международная научно-практическая интернет-конференция «Гуманитарное образование в экономическом вузе» / РЭУ им. Г.В. Плеханова. 2017. С. 353–356.
- Халупо О.И. Отбор лексических единиц для профессионального иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2 (72). С. 212–214.
- Романова И.Н. и др. Непрерывное образование при подготовке специалистов в современных условиях // Вестник Башкирского университета. 2019. Т. 24. № 3. С. 754–758.
- Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Коротков О.В. Разработка образовательной программы согласно формированию «ядра высшего педагогического образования» и унификации образовательных программ высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 57–59.
- Боричевская А.А., Дубровская Е.В. Иностранный язык в системе непрерывного образования // Актуальные проблемы гуманитарного образования. Минск: БГУ, 2018. С. 290–297.
- Норбоева Ф.Р. Процесс преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Интернаука. 2020. Т. 20. № 149. Часть 2. С. 74.
- Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Дерзавинский форум. 2018. Т. 2. № 6. С. 175–184.
- Лихачева О.Н. Аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку в нелингвистическом вузе // Шаг в науку. Махачкала, 2020. С. 346–351.
- Журбенко Н.Л. Использование современных педагогических технологий для повышения эффективности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. Т. 6. № 2. С. 23.
- Ильина С.Ю. Роль творческого потенциала педагога в процессе преподавания иностранных языков // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 1-8. С. 95–96.
- Каменова Н.А. Содержание обучения профессионально ориентированному иностранному языку // Гуманитарное образование в экономическом вузе. 2016. С. 151–156.
- Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 16–20.
- Пироженов Е.Е. Педагогический потенциал электронных образовательных платформ в обучении иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII. С. 309–314.
- Горбунова И.Б., Панкова А.А. Организация контрольных мероприятий с применением системы дистанционного обучения Moodle в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов-музыкантов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 232–236.
- Вишнякова Е.А., Кобзева Е.С. Педагогический потенциал образовательных веб-ресурсов в обучении английскому языку // Научный альманах. 2021. № 1-1. С. 67–70.
- Рудомётова Л.Т. Опыт применения дистанционного обучения на примере преподавания дисциплин «иностранному языку» и «профессиональному иностранному языку» для студентов неязыковых специальностей // Вестник педагогических наук. 2020. № 2. С. 17–23.
- Слободская Ю.В. Разработка системы заданий для самостоятельной работы студентов-бакалавров по дисциплине «практикум по культуре речевого

общения на английском языке» с использованием электронной образовательной среды Moodle // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022. № 2 (94). С. 185–194.

22. Сироткин А.Ю. Педагогический потенциал облачных технологий в высшем образовании // *Гаудеамус*. 2014. № 2 (24). С. 35–42.

23. Ивинская М.С. Педагогический потенциал электронных ресурсов и электронной образовательной среды в вузе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 217–223.

24. Батурина О.А., Высотова И.Е. Педагогический потенциал иностранного языка как учебного предмета в формировании общекультурной компетентности студентов-бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012. № 11 (126). С. 125–128.

25. Новикова Е.В. Профессиональный иностранный язык: от теории к практике // *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2019. № 2 (17). С. 35.

26. Placement test [Электронный ресурс] // Online Test Pad. URL: <https://clck.ru/znA3R> (дата обращения: 01.09.2022).

27. Аннотации к рабочим программам дисциплин направления «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] // *Официальный сайт СевГУ*. URL: <https://clck.ru/zn4ZQ> (дата обращения: 01.09.2022).

28. Аннотации к рабочим программам дисциплин направления «Филология» [Электронный ресурс] // *Официальный сайт СевГУ*. URL: <https://clck.ru/zn8Pz> (дата обращения: 01.09.2022).

29. Аннотации к рабочим программам дисциплин направления «Социология» [Электронный ресурс] // *Официальный сайт СевГУ*. URL: <https://clck.ru/zn2dY> (дата обращения: 01.09.2022).

30. ФГОС 39.03.01 Социология [Электронный ресурс] // *ФГОС*. URL: <https://clck.ru/zmwXY> (дата обращения: 01.09.2022).

31. Семушина Е.Ю. Обучение чтению в рамках дистанционной поддержки курса «профессионально ориентированный иностранный язык» с использованием дифференцированного подхода в технологическом университете // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 3.

32. Солюянова О.Н. Обучение студентов нелингвистических вузов работе с профессионально-ориентированным иноязычным текстом // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 265–269.

33. Дмітренко Н.Є. Теоретико-методичний аспект професійно орієнтованого англomовного спілкування // *Науково-методичний журнал. Іноземні мови*. 2020. № 1. С. 3–9.

34. English Level Test [Электронный ресурс] // *English Tag*. URL: <https://clck.ru/znDH4> (дата обращения: 01.09.2022).

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TO HUMANITIES STUDENTS IN THE CONDITIONS OF LIFELONG EDUCATION

E.I. Kosova¹, Yu.V. Danko²

¹Sevastopol State University; Moscow City Pedagogical University

²Ivan S. Piyanzin secondary school No.14, Sevastopol; Sevastopol State University

The article substantiates the relevance of teaching a professionally oriented foreign language as a general educational discipline for students of non-linguistic areas of training in the context of the integration of many industries into the world economy and notes the importance of learning on authentic textual material in the development of reading and communication skills as components of professional competence. The context of changing traditional educational conditions is especially emphasized due to the expansion of the role of the information and educational environment as a system for organizing distance forms of work on didactic educational platforms and Internet resources, as well as the practical implementation of the principle of "education through life" in the form of continuous professional education. The modernization of the higher education system led to the transition to its structural three-level model, within which the bachelor's degree as the first level provides the basic part of professional competence, and in the context of the introduction of the "core of pedagogical education" - and training within professionally-oriented modules. The pedagogical potential of a professionally oriented foreign language is substantiated as a means of expanding the professional horizon and personal growth; in the practical part of the study, training on actual authentic practice-oriented textual material for future sociologists, teachers of physical culture and the Russian language was tested in terms of developing productive (communication) and receptive (reading) skills of forming foreign language communicative competence. The hypothesis of the study is confirmed, however, the duration of teaching a foreign language is noted, and thus ensuring the formation of motivational attitudes for continuous foreign language self-education of students upon completion of the bachelor's degree.

Keywords: higher education, continuous education, foreign language, digitalization of education, practice-oriented learning, pedagogical potential, information and educational environment, communicative competence, e-learning.