



А.А.Вербицкий,
Московский
государственный
гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова
В.Ф.Тенищева,
Морская
государственная академия
им. адмирала
Ф.Ф. Ушакова

Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера:

проблемы формирования

КАК МЫ ПОНИМАЕМ ИНОЯЗЫЧНУЮ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА

Профессионализм в деятельности дипломатов, работников совместных предприятий, летчиков международных авиалиний, таможенников, моряков во многом определяется уровнем их иноязычной коммуникативной компетенции.

Так, английский язык является, зачастую, единственным средством решения судоводителем оперативных задач в ходе заграничного плавания. По некоторым данным, каждая 21-я проводка судов чревата аварией из-за труд-

ностей общения морских специалистов на неродном языке. Дело в том, что эффективность работы специалистов зависит от того, насколько адекватно и глубоко в общую структуру их профессиональной компетенции интегрирована иноязычная речевая компонента.

Однако несмотря на выраженную тенденцию профессионализации преподавания иностранного языка в языковых вузах, задачи формирования у студента иноязычной компетенции решаются неэффективно. Усвоенные студентом, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности и не обладающие чертами

«оперативности» [6], инженерные и иноязычные компетенции выступают даже по отношению друг к другу психологическими барьерами, препятствующими их мгновенной интеграции в производственных ситуациях. Сформированные иноязычные возможности остаются, по сути, общими лингвистическими, а не специальными компетенциями. Складывание у молодого специалиста механизма оперативной реализации профессиональной компетенции, органично включающей иноязычную компоненту, требует длительной адаптации. Ведь в ситуациях иноязычного общения профессиональная

деятельность не является только речевой и требует привязки как к информационной и предметной среде производства, так и к его технологии.

В структуру иноязычной компетенции традиционно включают языковые компетенции (лингво-коммуникативную и лингво-страноведческую) и компетенции, характеризующие поликультурную языковую личность — поликонцептуальную, полилингвистическую и коммуникационно-технологическую [5]).

Но, как мы выявили, инженеру необходимы еще и ситуационно-коммуникативные компетенции, непосредственно связанные с владением технологией профессиональной деятельности:

1) предметно-речевые, которые позволяют владеть речевыми алгоритмами, извлекать из иноязычного информационного поля релевантную оперативную информацию о технологическом процессе и оперировать его предметными характеристиками;

2) контекстно-речевые, обеспечивающие точное понимание иноязычной информации о динамично меняющихся производственных ситуациях, что, в свою очередь, создает условия необходимые для принятия решений и постановке задач команде, ведения на иностранном языке мониторинга процесса их решения.

Сформированность этих компетенций означает, что целостная профессиональная компетенция инженера характеризуется качеством оперативности.

МЕСТО ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В международных водах деятельность инженера по проводке судна состоит из решения системы типовых производственных задач (ТПЗ), связанных

с использованием иностранного языка. ТПЗ — это обобщенная знаковая модель прошлых проблемных ситуаций иноязычного общения, вплетенных в контекст технологических процессов, реализация которых составляет профессиональные функции инженера. Каждая из них содержит указания на цель, средства, сроки выполнения, пространственную точность действий и ожидаемый результат. Решение ТПЗ предполагает прием или выявление иноязычной информации от береговых служб, лоцмана, проходящих мимо судов, определение ее смысла, формулирование команд-информаций, поиск средств их реализации и др.

Таким образом, ТПЗ имеет сложную структуру, в которую входят предметно-технологическая, социальная, психологическая, временная и собственно иноязычные компоненты. Их единство и составляет профессиональную компетенцию инженера. Психологически поток профессионального поведения и профессиональной речи представляет собой ряд операций, фраз и пауз, за которыми — восприятия и переживания, воспоминания и ожидания, мысли; субъективная сложность профессиональной задачи снижается по мере ее освоения [3].

Очевидно, что хотя составляющий профессиональные функции судоводителя набор типовых производственных задач заранее известен, каждая из них может оказаться сложной проблемной ситуацией, характеризующейся противоречиями и неопределенностями, необходимостью выделения предметных, социальных, временных, психологических условий и иноязычных средств подготовки и осуществления технологических процессов.

Известно, что успех решения задачи или проблемы зависит от субъективного представления человека, его образа окружающей среды. Адекватное понимание событий основано на

«ситуационном отражении» действительности инженером, на его способности охватывать динамически меняющиеся технологические и коммуникативные процессы как целостную ситуацию с учетом ее отдельных компонентов, вычленять значимые отношения и устойчивые связи в потоке событий, соотносить собственные действия с действиями других участников производственного процесса. Необходимость принимать решения на основе иноязычной информации значительно затрудняет анализ складывающейся производственной ситуации.

Принятие решений инженером — это не только выбор альтернатив, но и разрешение противоречий, способность самостоятельно проектировать сопряженную деятельность (профессионально-технологическую и иноязычную речевую) и выстраивать коммуникацию при групповом решении проблемы на оптимальном уровне активности. Здесь требуются психическая устойчивость по отношению к постоянно возникающим трудностям при оперативном решении социально-профессиональных задач, инициативность и настойчивость, уверенность, владение собой в профессиональном иноязычном общении.

Таким образом, профессиональная компетенция инженера-судоводителя — сложная система, интегративная целостность иноязычных и профессионально-предметных знаний, умений и навыков, мотивов и эмоционально-волевых качеств. Она должна быть сформирована в процессе получения опыта оперативного решения задач и проблем в контексте и логике технологических процессов инженерного труда, разворачивающихся во времени и пространстве в ситуациях иноязычного общения.

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА

В соответствии с развиваемой нами теорией контекстного обучения [1, 2] предметной основой формирования профессиональной компетенции инженера, в которую органично входит иноязычная компонента, должно выступить включение учебной деятельности студента по овладению иностранным языком в аналог его будущей производственной деятельности. Ина-

Андрей Александрович Вербицкий

доктор педагогических и кандидат психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии МГГУ им. М.А.Шолохова. Сфера научных интересов: психолого-педагогические проблемы профессионального образования. Создатель теории контекстного обучения. Автор более двухсотсорока научных публикаций.

Вера Федоровна Тенищева

кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры иностранных языков Морской государственной академии им. адмирала Ф.Ф. Ушакова (Новороссийск). Сфера научных интересов: педагогические проблемы и технологии изучения иностранных языков в техническом вузе. Автор семидесяти научных публикаций, четырнадцати учебных пособий.

че говоря, в таком обучении, названном нами интегративно-контекстным, моделируются технологические процессы труда инженера, осуществляемые средствами иностранного языка.

Основной единицей интегративно-контекстного обучения является рас-

инженера. При этом нужно четко понимать, что для студента каждая учебная ТПЗ с самого начала предстает как проблемная ситуация. Объективно, со стороны содержания, в ней четко заданы условия и способы их преобразования, приводящие к решению. Но субъектив-

усвоение последнего на уровне личностных и социально-профессиональных смыслов.

В разработанной и экспериментально проверенной нами интегративно-контекстной модели формирования профессиональной компетенции ин-

Таблица
Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции специалиста в неязыковом вузе

Базовая форма учебной деятельности	Воссоздаваемый контекст	Формируемый уровень профессиональной компетенции	Уровень овладения иностранным языком	Обобщенная типовая задача труда специалиста, связанная с использованием иностранного языка
Академический тип	Преимущественно социокультурный с элементами предметного	Широкопрофильные ориентации на развитие способностей анализа, синтеза и обобщения информации; на владение социокультурными, этнокультурными, социально-нравственными и гуманистическими аспектами общения	«Общий» <i>иност ранний язык</i> – обеспечивается формирование учебно-речевой, лингво-коммуникативной и лингвострановедческой компетенции студента	Самообразование; аннотирование и реферирование литературы; использование информационно-коммуникационных технологий; осуществление межкультурной коммуникации с представителями различных национальностей и культур
Академический тип с элементами квази-профессионального	Предметно-технологический и социокультурный	<i>Широкопрофильные ориентации</i> на профессиональные знания и умения, социально-психологические и духовно-творческие качества личности специалиста	<i>Деловой иност ранний язык</i> – обеспечивается формирование преимущественно предметно-речевой компетенции и дальнейшее развитие лингво-коммуникативной и лингвострановедческой компетенций будущего специалиста	Аналитическая работа с иноязычными текстами; обмен информацией на иностранном языке на основе обобщенных алгоритмов профессионально-речевого поведения в ситуациях иноязычного общения в поликультурной среде
Квазипрофессиональная деятельность	Предметно-технологический, социокультурный, психологический	<i>Квазипрофессиональная компет енция</i> – опыт самостоятельного проектирования форм деятельности, сопряженных с иноязычным общением, для решения моделируемых в обучении производственных задач и проблем	<i>Иност ранний язык специальный</i> – обеспечивается развитие ситуационно-коммуникативной компетенции в ходе интеграции ранее сформированных компетенций	Поиск информации на иностранном языке для решения производственных задач; персонально-контактное, дистантно-контактное и опосредованное общение в поликультурной среде в контексте технологических процессов профессиональной деятельности и принятие самостоятельных решений
Учебно-профессиональная деятельность	Предметно-технологический, социокультурный, психологический	<i>Профессиональная компет енция</i> – свернутый и автоматизированный опыт практической деятельности с использованием иностранного языка	<i>Вариант «рабочего» языка коллектива специалиста ов</i> , осуществляющего профессиональную деятельность (например, смешанного в национальном отношении экипажа судна)	Самостоятельное проектирование сопряженных форм деятельности – профессиональной и «вплетенной» в нее иноязычной речевой в поликультурной среде; овладение новыми предметными областями специальности

смотренная выше типовая производственная задача. Формирование и развитие способности компетентного решения системы таких задач и должно составлять цель подготовки будущего

но, со стороны студента, типовая задача предстает в развернутой форме проблемной ситуации, в ходе разрешения которой с использованием иностранного языка и должно происходить

женера контекстное обучение приобретает свойство интегративности по линиям:

1) интеграции предметного содержания иностранного языка и спецдисциплин

лин, соотносимого со сферами профессиональной деятельности специалиста;

2) интеграции реальной иноязычной и моделируемой в обучении предметно-технологической деятельности будущего инженера;

3) интеграции преподавания иностранного языка и спецдисциплин;

4) межуровневой интеграции академической, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущего инженера;

5) интеграции репродуктивной и творческой деятельности студента в ситуациях профессионального общения.

В этих условиях адекватно отражаются не только субъект-субъектные взаимодействия участников образовательного процесса, но и субъект-объектно-субъектная связь в системе «человек-техника-человек», включенная в процесс моделирования. Интегративно-контекстная модель обучения дает возможность проектирования и организации технологии профессиональной деятельности студента в ситуациях иноязычного общения и приущих ей социокультурных процессов с учетом параметров реального оперативного времени, которые отражают временную динамику моделируемого производственного процесса.

Иноязычная речевая деятельность студента выступает не предметом учебной деятельности и прямой целью усвоения, а конкретным средством решения моделируемых социально-профессиональных задач. Иностранный язык усваивается здесь в контексте реальной профессиональной деятельности, а не в результате выполнения ограниченных иноязычным текстом заданий и задач. Тем самым создаются условия интеграции профессионально-предметных и иноязычных речевых составляющих в общей профессиональной компетенции будущего специалиста, развития его мотивационной и эмоционально-волевой сфер труда в ситуациях межличностного взаимодействия и общения.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНЖЕНЕРА

Согласно государственным образовательным стандартам, в учебных планах инженерных специальностей дисциплина «Иностранный язык» представлена тремя предметами: 1) иностран-

ный язык («общий язык») как обязательный федеральный компонент учебного процесса; 2) деловой иностранный язык; 3) иностранный язык специальный. С учетом цели формирования будущей профессиональной компетенции нами разработана уровневая модель непрерывной подготовки инженера в контексте его общей, профессиональной и иноязычной культуры.

Формирование иноязычной компоненты профессиональной компетенции будущего инженера осуществляется в течение всего периода обучения. На первых курсах в рамках овладения «Общим иностранным языком» в контексте широкопрофильных ориентаций на развитие у студента способностей анализа, синтеза и обобщения информации, на социокультурные, этнопсихологические, социально-нравственные и гуманистические аспекты общения. На старших курсах – иностранным языком деловым и специальным как средством осуществления его квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Это делается с помощью системы разработанных нами спецкурсов, в которых содержательно-процессуально моделируются предметный, социокультурный и психологический контексты будущей профессиональной деятельности специалиста.

УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Реализация интегративно-контекстной модели (см. таблицу) предполагает обеспечение следующих уровней профессионального, социокультурного и иноязычного коммуникативного развития будущего специалиста:

1) в процессе учебной деятельности академического типа: знание базовых элементов культуры – общечеловеческой, российской, страны изучаемого языка, социокультурных и этнокультурных «портретов» представителей основных культур мира, владение вербальными и невербальными (кинестическими, проксемическими и визуальными) средствами поликультурной коммуникации;

2) в академической деятельности с элементами квазипрофессиональной: владение фрагментарными профессионально-культурными «кодами» деятельности инженера;

3) в квазипрофессиональной: владение целостными профессионально-культурными «кодами» деятельности инженера;

4) в учебно-профессиональной деятельности: профессионально-культурное становление будущего специалиста.

Содержание интегративно-контекстного обучения и, соответственно, учебных пособий, его обеспечивающих, включает следующие основные компоненты:

– моделируемые сферы социально-профессиональной деятельности судоводителя в виде типовых производственных задач, связанных с использованием иностранного языка;

– ситуации иноязычного общения и программы их развертывания в ходе осуществления технологических процессов осваиваемой деятельности;

– социально-профессиональные и коммуникативные роли, выбранные в соответствии с составом специалистов, обеспечивающих технологию производства;

– фразеологический материал стандартного словаря-разговорника (зачастую с упрощенной грамматикой и синтаксисом) и текстовый материал, отражающие коммуникативную составляющую профессиональной деятельности инженера по решению типовых задач;

– процедуры, позволяющие точно понимать смысл информации в условиях поликультурной коммуникации (форматирование информации, использование маркирования, репетования и т.п.);

– культурологические сведения: о национально-культурных особенностях стран, реалиях иноязычных компонентов профессиональной деятельности и присущих им этикетно-узуальных формах речи; о темах общения, в том числе не рекомендуемых; о языке жестов, в том числе профессиональных.

Поскольку в содержание обучения входят не только ординарные, но и нестандартные и новые социально-профессиональные задачи и проблемы, процесс обучения состоит как из репродуктивных, так и продуктивных видов учебной деятельности студентов.

Обязательным является введение в процесс формирования профессиональной компетенции параметров оперативного времени, поскольку решение технологических задач и раз-

решение проблемных ситуаций являются профессионально компетентными, если они выполнены за нормативно принятое время; тем самым профессиональная компетенция



приобретает качество оперативности.

В интегративно-контекстном обучении реализуется спиральная структура организации усвоения содержания учебного материала, по мере накопления знаний изучение материала повторяется с разной степенью глубины каждый раз на более высоком уровне без логических разрывов. Это предполагает использование наряду с традиционными различными инновационных педагогических технологий, включая новые информационные, с помощью которых проектируется сопряженная социально-профессиональная деятельность студента.

Инновационные педагогические технологии представляют собой реализуемые в процессе обучения проекты совместной деятельности субъектов образовательного процесса – обучающихся и преподающих. Это предполагает организацию процесса обучения в трех логиках: 1) логике познавательной деятельности обучающегося; 2) совместной деятельности студентов с преподавателем и друг с другом; 3) логике преподаваемой науки. Отсюда необходимость учета мотивации студентов, их индивидуально-психологических, психофизиологических и национально-культурных особенностей, кросс-культурных контекстов.

Ролевые и деловые игры, ситуационные задачи и анализ конкретных производственных ситуаций (case-study) позволяют воссоздать в учебной деятельности те интеграционные процес-

сы и контексты, в которых иноязычная речевая деятельность студента выступает средством решения моделируемых профессионально-предметных задач. В результате формируется целостная си-

стема социально-профессиональных навыков будущего специалиста (коммуникативных, информационных, аналитических, инструментальных и др.) для решения широкого круга задач и проблем осваиваемого труда.

Моделирование всех типов связей, в которые включается иноязычная речь, позволяет обучать иностранному языку как социально-профессиональному деятельностному феномену, овладеть им не только на уровне значений, но и личностных смыслов в результате взаимодействия вербальной «надстройки» с лингвокогнитивным «базисом» [4], «вплетенным» в технологию осваиваемой деятельности.

Педагогический эксперимент по реализации разработанной нами модели интегративно-контекстного обучения проводился на судоводительском факультете Новороссийской государственной академии им. адмирала Ф.Ф.Ушакова и затрагивал все звенья педагогической системы: цели обучения и воспитания, содержание, формы, методы, средства обучения и контроля, деятельность преподавателя и студентов.

Приведем некоторые данные по результатам сдачи государственных экзаменов 2006 года, в которые, кроме традиционных вопросов, включались разбор курсантами конкретной навигационной ситуации и работа в деловой игре на навигационном тренажере. Будущие судоводители (116 человек) показали по ряду парамет-

ров достаточно высокий уровень подготовки по использованию иностранного языка в профессиональных ситуациях. Средний балл составил 4,4 балла; 97,4% выпускников считают себя готовыми к операторской деятельности в ситуациях иноязычного общения; свою языковую подготовку они в среднем оценили в 7,4 балла по девятибалльной шкале.

Как показал многолетний эксперимент, основой формирования иноязычной компоненты профессиональной компетенции будущего специалиста является не только языковой материал и виды речевой деятельности, но и предметный материал и моделируемые технологические процессы профессиональной деятельности, где иностранный язык выступает в функции средства ее регуляции. В этих условиях достигается содержательная интеграция моделируемой профессиональной и реальной учебно-коммуникативной деятельности обучающихся на иностранном языке. В результате такой интеграции происходит «связывание» профессионально-предметных, иноязычных речевых и социокультурных умений по отражению ситуаций иноязычного общения, профессиональных мотивов и показателей эмоционально-волевой сферы в общую профессиональную компетенцию студента как его профессионально важное качество, обеспечивающее готовность к будущей инженерной деятельности.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
2. *Вербицкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
3. *Стрелков Ю.К.* Психологическое содержание операторского труда. М.: Росс. психол. общество, 1999.
4. *Халева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989.
5. *Халыпина Л.П.* Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. СПб., 2006.
6. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности. М.: Изд. корп. «Логос», 1994.