Зникина Л.С.
*Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева
Кемерово, Россия*

doi: 10.18411/lj2016-3-69

**Основы метатехнологии формирования коммуникативных навыков
студентов: дифференцированный подход**

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы формирования иноязычной компетенции студентов вуза средствами профессионального лингвообразования. Предложены направления педагогической деятельности по вопросам подготовки студентов технического вуза к иноязычной профессионально направленной коммуникации, организации и методического обеспечения обучения иностранному языку будущих специалистов. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов обосновано как фактор, определяющий качество образования.

Abstract

The issues of the foreign language competence acquired by the students in the course of professional linguistic education at the University are considered at the article. The directions of educational activities for training the technical higher school students in professional foreign language skills, for organization and methodological support of the foreign language teaching process are proposed. The development of the future specialists' competence has been proved as the factor that determines the quality of education.

Изучение ряда работ по проблемам профессиональной подготовки специалистов, анализ педагогической практики дают основание утверждать, что одной из важных составляющих этапа становления специалиста является период обучения в вузе, где он получает необходимые знания и умения, знакомится со старшими коллегами, уточняет свое исходное представление о той деятельности, которой решил посвятить себя, поступая в данное учебное заведение. Так как в последнее время возросшая актуальность обучения студентов иноязычному общению связана с ориентацией общественного развития на международные стандарты, требующие расширения технической, информационной и лингвопрофессиональной составляющих в обучении будущих специалистов, то возникает необходимость именно в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению студентов, несмотря на различный языковой потенциал и индивидуальные возможности обучаемых. Поэтому считаем, что действительно важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений (информирования), является формирование личности профессионала, содействие его самоидентификацией с профессией, а также формирование умений профессионально ориентированного иноязычного общения студентов, что позволяет им стать более конкурентоспособными на рынке труда.

В процессе обучения личность студента, осуществляющая трансформацию иноязычных умений в моделируемые профессионально значимые ситуации, является центром иноязычного когнитивного потенциала. Но есть важная особенность: это происходит в том случае, если иноязычная информация является информационноёмкой, отличается новизной, вызывает у студентов интерес, соответствует их представлениям о реальности и прагматической ценности.

Обосновывая метатехнологию развития коммуникативного иноязычного потенциала обучающихся, обозначенную особенность можно конкретизировать следующим образом: необходимость сохранения целостности

профессиональной и иноязычной составляющих в обучении, учет различной языковой предподготовки и индивидуальных возможностей обучаемых. Процесс обучения студентов может и должен строиться таким образом, чтобы дать обучающимся не только умения и навыки практического владения профессионально ориентированным иностранным языком, но также способствовать их специальной подготовке, целенаправленно формировать отдельные умения и навыки культуры делового общения, знания нюансов межкультурного общения, которые будут влиять на эффективность будущей профессиональной деятельности специалиста [1]. Для системного решения таких вопросов необходимо обеспечить «ситуацию успеха» [2].

Одним из возможных путей успешной деятельности студентов неязыкового вуза может являться дифференцированное обучение. Причем, это является необходимостью на протяжении всего процесса обучения профессионально ориентированному иноязычному общению и учитывается при разработке методического обеспечения.

Одной из основ построения метатехнологии формирования коммуникативных навыков студентов – а мы говорим о иноязычной и профессионально значимой коммуникации – является создание условий для преодоления студентами барьера языковой и психологической неуверенности через комплекс обучающих стратегий на основе дифференцированного обучения.

В общетеоретической интерпретации «стратегия» понимается как сознательное действие в учебном процессе, направленное субъектами на максимально эффективное его выполнение в определенной области деятельности. В нашем понимании и трактовке обучающие коммуникативным навыкам стратегии – это выбор средств и алгоритма их использования для речевой организации обучаемых. Применение стратегии всегда вызвано необходимостью принятия специальных решений при наличии проблемной ситуации. Другими словами, возникает необходимость решения задач

способами, которые позволят достигнуть максимального эффекта в соответствии с поставленными задачами.

Прежде всего, эти стратегии должны снять возникшие затруднения. Это означает, что возникшие задачи не всегда могут решаться стандартными коммуникативными схемами и приемами. При проблемной ситуации применяется необходимая обучающая коммуникативным навыкам стратегия, которая при ее проблемной мере соответствия получаемого результата желаемому результату приводит к успеху, а в противном случае, при ее несоответствии – к недостижению цели.

Проблемная ситуация – это важнейший фактор, определяющий стратегию в учебном процессе и собственно ее выбор. Когнитивность – это второй определяющий фактор выбора стратегии, поскольку речь идет о принятии того или иного решения. Обучающие стратегии – а мы говорим об обучении иноязычному общению – определяют способы преодоления затруднений в общении.

Обучающие стратегии пересекаются с учебными стратегиями, которые, по сути, представляют собой план ментальных действий собственно обучающихся, направленный на достижение поставленной цели. Обучающие стратегии делятся на два класса – прямые (когнитивные) и опосредованные (метакогнитивные) обучающие стратегии. Прямые (когнитивные) стратегии обучения связаны с непосредственной конкретной «обработкой» языковой информации, с учебным материалом. Они включают отдельные структурные (тактические) задачи обучения, творческое использование преподавателем учебного материала. К этим стратегиям также относятся: различные виды перевода, поиск ключевых слов по конкретной тематической ориентации, анализ и применение правил, структурирование языкового материала, повторение, аудитивная презентация, проектное представление, визуальная интерпретация и т.д. Это набор тактик и алгоритмов обучения навыкам иноязычной речи и речевосприятия на основе готовых речевых моделей, творческому продуцированию и адекватному

использованию этих моделей. Здесь же возможно использование вспомогательных ресурсов, в том числе помощь преподавателя. Результат применения этих стратегий тоже конкретен: репродуцированные слова, тексты, переводы, сформулированные предложения, представленный анализ.

Опосредованные (метакогнитивные) стратегии обучения являются предпосылками для эффективного усвоения языкового материала. Эти стратегии связаны с мотивами обучающегося, то есть его настроенностью на обучение. К этим стратегиям относятся формирование умений планирования, самоанализа и наблюдения, самооценки и самоконтроля обучения, поиска возможности достичь успеха и уменьшить стресс в процессе обучения. Именно поэтому к метакогнитивным стратегиям относят стратегии, связанные с умением «держаться», совместно работать и общаться в малой группе, что напрямую не связано собственно с языковым материалом, но является важным для достижения эффекта в обучении. Это конструктивно-обучающие стратегии, предполагающие эффективное «манипулирование» учебным материалом в условиях дифференцированного обучения, когда группа, в зависимости от задач, подвергается внутренней дифференциации. К этому типу обучающих стратегий относятся процессы планирования обучения и включение в этот процесс самих обучаемых, контроль за речепроизводством, мотивация к самооценке, коррекция грубых ошибок и, наконец, мотивированная оценка результатов обучения.

Таким образом, метакогнитивные стратегии обучения относятся к саморегулированию учебного процесса – помочь обучаемому концентрироваться на собственной учебной деятельности, планировать ее, выстраивать и анализировать [3].

Одно из главных средств дифференцированного обучения студентов иноязычному общению мы относим особый вид обучающих стратегий – компенсационно-обучающих. Следует отметить, что ряд авторов рассматриваются их как самостоятельный класс стратегий [4]. Компенсационно-обучающие стратегии, исходя из их классического определения, предназначены

для решения коммуникативных проблем, возникающих в процессе общения. Однако рассматривая компенсационно-обучающие стратегии в контексте дифференцированного обучения иноязычному общению, мы представляем их «производным» взаимодействия прямых (когнитивных) и опосредованных (метакогнитивных) стратегий. В нашем определении компенсационно-обучающие стратегии в обучении иноязычному общению – это система средств и приемов, предназначенная для решения проблем, связанных с дефицитом ресурсов не только в общении, но и в обучении. Правильный выбор прямых (когнитивных) стратегий в проблемных ситуациях обуславливает соответствующую реакцию обучаемого, его сознательное отношение к учебному процессу, анализу результатов, самокорректировке, планированию последующей учебной деятельности и повышению мотивации.

Создание условий для преодоления студентами барьера языковой и психологической неуверенности через комплекс обучающих стратегий, как одну из особенностей дифференцированного обучения студентов мы в полной мере учитываем, используя в обучении разноуровневые задания, индивидуальные карты самооценки и т.д., основанные на совокупности обучающих стратегий.

Конкретизация особенностей обучения иноязычному общению студентов технического вуза стало основой определить принципы разработки метатехнологии формирования коммуникативных навыков: принцип когнитивно-профессиональной направленности обучения иноязычному общению; индивидуализации посредством возможности выбора обучающих стратегий; саморазвития личности в условиях разноуровневой подготовки; алгоритмизации обучения; оценочно-самооценочного регламентирования.

Обоснованию принципов существенно способствовал анализ проблемы формирования модели специалиста и собственно его подготовки. Это работы педагогов, социологов, психологов К. А. Абульхановой-Славской, В. П. Андропова, В. И. Байденко, Л. К. Гейфман, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, В. В. Краевского, А. К. Марковой, С. Д. Смирнова, В. Д. Шадрикова, Э. Эриксона и

др. Во всех работах, связанных с профессиональным становлением, структурная характеристика подготовки специалиста, помимо освоения системы профессиональных знаний, умений и навыков, дополняется когнитивными способностями, формированием качеств личности и форм профессионального поведения.

В этом заключается суть принципа когнитивно-профессиональной направленности обучения иноязычному общению.

Принцип индивидуализации позволяет учитывать индивидуальные возможности и предпочтения студентов в выборе предлагаемых заданий при сохранении общей цели обучения для всех обучающихся, помочь студентам преодолеть порог языковой неуверенности и накапливать социальный опыт работы в группах. Таким образом, принцип индивидуализации – это недопустимость пренебрежения возможностями участников процесса обучения. Принцип саморазвития личности в условиях разноуровневой подготовки предполагает переход от полного управления деятельностью студентов к самоконтролю, самооценке и самоанализу. Алгоритмизацию процесса обучения мы соотносим с последовательностью этапов дидактической и логической обоснованности построения занятия, ориентированного на синфазность при обучении специальным дисциплинам и соответствующим темам профессионального иноязычного общения, с одной стороны, и с постепенным, дидактически обоснованным переходом с одного уровня сложности на другой. Принцип оценочно-самооценочного регламентирования выступает в качестве важнейшего положения дифференцированного обучения. Дифференцированное обучение дает возможность студенту выбирать предлагаемые альтернативные (уровневые) задания, определять в процессе самоконтроля личный результат и иметь обоснованные представления об абсолютном результате. Понятно, что высокий личный результат, удовлетворительные действия студента на данном этапе далеко не всегда могут соответствовать хорошему абсолютному результату. Но именно самоанализ подразумевает активные действия

обучаемого: взять на себя ответственность за собственный результат, определить свои возможности и наметить план на самостоятельные действия.

Условиями успешной реализации целей дифференцированного обучения студентов профессионально ориентированному иноязычному общению являются две важные позиции: междисциплинарное объединение методического потенциала преподавателей вуза и обоснованный отбор методического обеспечения процесса коммуникативной подготовки студентов.

Межпредметные связи – это, прежде всего, системный подход к обучению, опора на синтез знаний, умений и навыков, приобретенных в курсе изучения различных дисциплин. Применительно к профессиональной подготовке, иностранный язык интегрирует содержание различных дисциплин, тем самым усиливая профессиональную направленность лингвистической компоненты, позволяя реализовать лингвистическую подготовку как существенную составляющую профессионального образования специалистов, интегрированную в целостный процесс профессиональной подготовки. Результатом междисциплинарного взаимодействия является совместная разработка фонда заданий для содержательного компонента учебно-методического обеспечения, которые должны быть положены в основу для разработки методических рекомендаций по обучению студентов [5].

Таким образом, в основу разработки метатехнологии формирования коммуникативных навыков студентов положены следующие приоритеты:

- обоснование и выбор обучающих (когнитивных и метакогнитивных) и компенсационно-обучающих стратегий, что создает условия для преодоления студентами барьера языковой и психологической неуверенности;
- усиление значимости междисциплинарных связей для формирования когнитивного иноязычного потенциала студентов в соответствии с профессиональными потребностями;

- направленность на сохранение целостности профессиональной и иноязычной составляющих в обучении, учитывая различный языковой потенциал и индивидуальные возможности обучаемых;
- разработка и реализация методического обеспечения процесса дифференцированного обучения студентов профессионально ориентированному иноязычному общению.

Литература:

1. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: автореф. дисс. д-ра пед.наук. Кемерово, 2005. 43 с.
2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1956. 240 с.
3. Зникина Л.С. Из теории и практики обучения студентов профессионально ориентированному иноязычному общению / Л. С. Зникина, Е.М. Рожнева. – Изд-во ТПУ, 2011. 128 с.
4. Boyzatis, R. Competencies Can be Developed: But Not in the Way We Thought // *Capability*, vol. 2. № 2. 1996. p. 35.
5. Яроцкая Л. В. Лингводидактические основы интернационализации профессиональной подготовки специалиста (иностранный язык, неязыковой вуз) : автореф. дисс. д-ра пед.наук. М., 2013. 42 с.