

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.881.1  
ББК Ч-48-951.6

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Н. Н. Сергеева**

Екатеринбург

**А. Ю. Симонова**

Сургут

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональные и педагогические умения; коммуникативно-проектировочные умения; обучение иностранному языку для специальных целей студентов неязыкового вуза.

**АННОТАЦИЯ.** Освещается проблема формирования коммуникативно-проектировочных умений будущих учителей технологии при обучении иностранному языку в вузе. Рассматриваются профессиональные и педагогические умения будущих специалистов в контексте профессионального образования.

**N. N. Sergeeva**

Ekaterinburg

**A. Yu. Simonova**

Surgut

## THE PROCESS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE AND PROJECTING SKILLS OF NON LINGUISTIC DEPARTMENT STUDENTS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

**KEY WORDS:** professional and educational skills; communicative and projecting skills; teaching a foreign language for special purposes in higher educational institution.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of formation of communicative and projecting skills while teaching intending technology teachers foreign languages. Various types of professional and educational skills are described in the context of professional education.

Динамичное развитие высшего образования в России, вызванное социальными потребностями общества и интеграцией в европейское и мировое образовательное пространство, обусловило изменение главных ориентиров образовательной деятельности, особенно в области преподавания иностранных языков, владение которыми является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблемам профессионального образования (Б. Г. Ананьев, А. А. Вербицкий, Н. В. Ишполитова, Н. В. Конопина, Н. В. Кузьмина, В. С. Лазарев, М. Л. Ляховицкий, О. О. Мартыненко, Л. С. Подымова, Н. Н. Сергеева, В. А. Слостенин, Ф. Г. Ялалов и др.) показал, что наиболее обсуждаемыми сегодня являются вопросы обновления содержания высшего образования, повышения качества подготовки специалистов с учетом международных реалий и внедрения инновационных подходов к обучению студентов. В числе приоритетов профессионального педагогического образования на первый план выдвигается личностный потенциал

специалиста, его знания, способности и умения, обеспечивающие успешную социализацию. В частности, как отмечают В. С. Лазарев и Н. В. Конопина, актуальной становится проблема формирования у студентов «способностей быть субъектом минимум четырех видов деятельности: педагогической, инновационной, коллективного самоуправления и саморазвития» [4. С. 30].

Рассматривая современное образование в контексте Болонского процесса как «образование через всю жизнь», мы понимаем его как проектирование человеком своей жизнедеятельности, как форму непрерывного образования личности. Способность к проектированию своей собственной деятельности востребована в условиях международных интеграционных процессов в области образования, которые открывают широкие перспективы для академической мобильности российских студентов и преподавателей в получении или продолжении образования в зарубежных вузах, проведения научных исследований. Так, например, студенты факультета педагогического образования Сургутского государственного университета

имеют возможность получить дополнительную квалификацию в университете Джунгбу (Республика Южная Корея), где обучение ведется на английском языке и широко используется самостоятельная проектная деятельность студентов.

Тем не менее, наряду с реальными возможностями и перспективами повышения профессионального уровня будущих специалистов на международном уровне, есть еще и недостатки в обучении иностранному языку, препятствующих успешной реализации учебной и профессиональной деятельности студентов. Как отмечается в ряде исследований (Л. А. Городецкая, Л. В. Кулик, Е. Н. Соловова, С. Г. Тер-Минасова и др.) на неязыковых факультетах в российских вузах на изучение иностранного языка выделяется «ничтожно малая сетка часов», преподавание языка «ограничивается первыми двумя курсами, тогда как именно на старших курсах его соединение со специальными знаниями дало бы максимальный эффект» [3, С. 311].

Проведенный нами анализ отчетной документации и результатов анкетирования студентов, принимавших участие в программах обмена, показал следующее: для 75% из числа опрошенных главной трудностью является низкий уровень владения иностранным языком, в частности, недостаточный словарный запас профессионально-ориентированной лексики, плохое восприятие живой речи на слух в процессе иноязычного общения; 20% респондентов отметили, что испытывают трудности в отборе материалов для исследовательских и информационных проектов, а также в планировании, реализации и представлении проектной работы на иностранном языке; 5% студентов указали на то, что они не умеют организовать групповую проектную деятельность и оценить результаты проектной работы.

Кроме того, анализ полученных данных показал, что будущие учителя технологии проявляют заинтересованность в повышении уровня владения иностранным языком в связи с тем, что значительная часть научно-технологической и профессиональной информации представлена на английском языке, также как и большинство компьютерных программ в области графики и дизайна требуют достаточно высокого уровня владения иностранным языком и наличия коммуникативно-проектировочных умений, обеспечивающих способность студентов самим заниматься выполнением проектных работ и, впоследствии, будучи педагогом, организовать проектную деятельность учащихся. Все это позволило нам сделать вывод о том, что уровень профессионализма специалиста имеет связь с уровнем владения иностранным языком и что некоторые про-

блемы повышения качества профессиональной подготовки учителей технологии необходимо решать в процессе обучения иностранному языку в высшей школе.

Практическая цель иноязычного обучения в вузе заключается в приобретении студентами коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный язык практически в профессиональной деятельности и для дальнейшего самообразования, как «средство повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов» (П. И. Образцов, О. Ю. Иванова). Кроме того, обучение иностранному языку в неязыковом вузе позволяет расширить кругозор студентов, повысить их общий культурный и образовательный уровень, а также формировать готовность специалистов содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять свою страну на международных конференциях, относиться с уважением к духовным ценностям других стран и народов.

Отсюда следует, что при обучении иностранному языку будущих учителей технологии необходимо, чтобы этот процесс носил профессионально-ориентированный характер, то есть имела бы место интеграция иностранного языка со специальными знаниями и профессиональными умениями.

Выделив профессиональные умения как важнейшую составляющую профессиональной компетенции специалиста, рассмотрим далее сущность данного понятия.

В психолого-педагогических исследованиях (Г. Г. Лигинчук, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин и др.) понятие «профессиональные умения» трактуется как действия, доведенные до определенного уровня автоматизма, они «характеризуют выполнение деятельности конкретным человеком» (Г. Г. Лигинчук), как «освоенный специалистом комплексный способ успешных профессиональных действий в нестандартных, необычных, сложных ситуациях» (А. К. Маркова). Следует также отметить то, что в основе понятия профессиональные умения лежит некое психическое образование, объединяющее знания и навыки специалиста со специальной обученностью использовать их при действиях в таких ситуациях.

Таким образом, профессиональные умения представляют собой комплекс действий специалиста, направленных на выполнение профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиональные умения в контексте педагогической деятельности, мы, следуя за И. А. Зимней, понимаем их как «совокупность самых различных действий учителя, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической дея-

тельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя (преподавателя) и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции» [2. С. 45].

Анализируя любую педагогическую систему, Н. В. Кузьмина выделяет структурные и функциональные компоненты, среди которых она называет следующие профессиональные умения: 1) *конструктивные* — связанные с отбором и организацией учебного материала; 2) *организаторские* — связанные с организацией собственной деятельности и деятельности учащихся; 3) *гносеологические (исследовательские)* — позволяющие преподавателю правильно учитывать индивидуальные особенности личности учащихся; 4) *коммуникативные* — обеспечивающие процесс педагогического общения на уроке.

В.И. Загвязинский выделяет следующие общепедагогические умения:

— *конструктивные*, близкие к ним прогностические и проектировочные умения (умения отбирать учебно-воспитательный материал и проектировать его в соответствии с целями воспитания, проектировать личность школьника, отбирать педагогические средства, обеспечивающие достижение запланированных результатов);

— *коммуникативные* умения (служат установлению правильных взаимоотношений с воспитанниками, обеспечивают комфортность и эффективность педагогического общения, открывают возможности для взаимопонимания и сотрудничества учителя и ученика);

— *гностические* умения (помогают использовать литературу, изучать имеющийся опыт и анализировать свой собственный);

— *организаторские* умения (позволяют организовать подопечных на различные виды деятельности, направить их активность в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания);

— *прикладные* умения (связаны с реализацией художественных, спортивных и иных способностей педагога-воспитателя, а также с требованием профессиональной работы (рисование, пение, хореография и другие));

— *рефлексивные* умения (важны для педагогического анализа и коррекции как способность видеть себя со стороны, анализировать и оценивать свою работу, выявлять и исправлять ошибки, осознавать и закреплять успехи) [1. С. 184].

Наиболее полное описание педагогических умений представлено в работе А. К. Марковой, где она выделяет десять групп педагогических умений: 1) умения, связанные с формулированием и постановкой педагогических задач, их конкретизацией и пред-

видением результатов их решения; 2) умение работать с содержанием материала и его интерпретировать, осуществлять межпредметные связи, учитывать возможности и возможные затруднения учащихся; 3) владение психолого-педагогическими знаниями и их практическое применение; 4) знание приемов постановки и решения коммуникативных задач; 5) владение приемами достижения продуктивности общения (средствами общения, приемами риторики и так далее); 6) реализация и развитие педагогических способностей, создание и упрочнение позитивной «Я-концепции»; 7) осознание перспективы своего профессионального роста; 8) умение охарактеризовать полученные учащимся знания, определять обучаемость, стимулировать стремление к самообразованию и самообучению; 9) умение оценивать воспитанность школьников; 10) умение интегрально оценивать свой труд, свой профессионализм [6. С. 18-71].

Обобщая изложенное выше, мы рассматриваем профессиональные умения будущих учителей технологии как совокупность различных умений (гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных и организаторских), включающих в себя комплекс языковых и предметных знаний, навыков профессиональной деятельности, личностных качеств и способностей, обеспечивающих успешность осуществления своей профессиональной деятельности по обучению учащихся (определенных образовательной программой) технологиям, связанным с проектной деятельностью и интегрированными с дизайном, как процессом преобразования объектов окружающей среды.

Из всего комплекса рассмотренных профессиональных умений нами были выделены коммуникативные и проектировочные умения, формирование которых происходит при обучении студентов иностранному языку в вузе. Обоснование выбора данных умений вытекает из их сущности и характера, поскольку коммуникативные и проектировочные умения являются базовыми умениями, входящими в профессиональные компетенции, что показывают представленные выше классификации.

Формирование профессиональных умений будущих специалистов происходит в условиях актуализации коллективного субъекта учебной деятельности, что связано с коммуникативными умениями, которые мы рассматриваем как умственные и практические действия, направленные на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и в профессиональной деятельности. Исходя из того, что проектирование является составляющей профессиональной дея-

тельности учителя технологии, мы выделяем в профессиональных умениях проектировочные умения как способность осуществлять действие (действия), направленное на решение той или иной задачи, обеспечивающей создание проекта.

Рассматривая данные группы умений в профессионально-ориентированном контексте, мы опирались на мнение В. С. Лазарева и Н. В. Коноплиной о том, что выпускник педагогического факультета или вуза должен иметь «способность к педагогическому целеполаганию, проектированию и организации эффективного образовательного процесса, организации межличностного взаимодействия и общения детей, рефлексии процесса и результатов» [5. С.28]. Данное положение также подтверждает логичность объединения этих двух групп умений в новое понятие — коммуникативно-проектировочные умения, которые являются ключевыми для будущих учителей технологии, поскольку они определяют способ, алгоритм и результат выполнения проектной работы в процессе общения на иностранном языке.

Под понятием «коммуникативно-проектировочные умения» мы понимаем способность мотивированно, осознанно и самостоятельно осуществлять проектную деятельность, связанную с проблематизацией, целеполаганием, планированием, реализацией, организацией взаимодействия участников, презентацией и рефлексивной оценкой результатов деятельности в условиях иноязычной коммуникации. Проблематизация предполагает умение студентов выдвинуть и сформулировать проблему проектной работы; целеполагание означает умение определить и сформулировать цели проектной деятельности, которую необходимо тщательно спланировать и реализовать, взаимодействуя с другими субъектами учебной дея-

тельности. Умения представить и оценить результаты проектной деятельности являются важной составляющей профессиональной компетенции.

Формирование коммуникативно-проектировочных умений строится на основе использования проектного метода обучения иностранному языку, как наиболее отвечающего автономному и исследовательскому характеру вузовского обучения, активизирующего студентов как субъектов образовательной деятельности, что обеспечивает успешность их обучения не только в российском вузе, но и в зарубежном. Выполняя иноязычные проекты, студенты овладевают языковыми, социокультурными и профессиональными знаниями и умениями.

Кроме того, изучение иностранного языка формирует ценностное отношение студента к своей будущей профессии, изучению иностранного языка, проектной деятельности как основной форме проявления личностных качеств, творчества, самостоятельности и профессионализма. В процессе овладения профессией у студентов происходит формирование профессиональной рефлексии, т. е. «умения оценивать свои профессиональные планы и устремления, выявлять имеющиеся профессиональные способности резервы личности, изучать опыт своего профессионального прошлого и настоящего, «просчитывать» профессиональное будущее, соотносить стороны своей компетентности с меняющимися запросами общества и т. д.» [6. С. 4].

Таким образом, формирование коммуникативно-проектировочных умений будущих учителей технологии при обучении иностранному языку обеспечивает развитие общепрофессиональной компетенции специалиста и качественную подготовку выпускников вуза на уровне международных стандартов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ЗАГВЯЗИНСКИЙ В. И., АТАХАНОВ Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
2. ЗИМНЯЯ И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005.
3. КУЛИК Л. В. Языковая политика российских вузов: реакция на внешние вызовы. Язык. Культура. Общение : сб. науч. тр. в честь юбилея засл. проф. МГУ им. М. В. Ломоносова С. Г. Тер-Минасовой. М. : Гнозис, 2008.
4. ЛАЗАРЕВ В. С., КОНОПЛИНА Н. В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. 1999. №6.
5. ЛАЗАРЕВ В. С., КОНОПЛИНА Н. В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. 2000. №3.
6. МАРКОВА А. К. Психология профессионализма. М. : Междунар. гуманитар. фонд, 1996.
7. СЕРГЕЕВА Н. Н. К вопросу о теоретических основах дополнительного филологического образования в вузе // Вестн. Урал. гос. тех. ун-та. 2004. № 6 (36).