

УДК 378.046.4:81`243

Митусова О.А.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

Ключевые слова: двухуровневое образование, бакалавр, магистр, компетенции, интеграция, модель.

В современной литературе часто употребляются термины «компетентность» и «компетенция». На наш взгляд, эти термины не тождественны друг другу. Мы разделяем точку зрения А.И. Гретченко и А.А. Гретченко, которые пишут, что термин «компетентность» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, выступает категорией критерия результата образования, а это обозначает сдвиг от академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников с позиций рыночных критериев; таким образом, оценка качества образования через компетентность означает, что образование тесно связано с трудоустройством [1, с. 97].

Термин «компетенция» выступает в качестве центрального понятия модернизации содержания образования, так как объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности. Компетентностный подход к образованию не отрицает необходимости формирования знаниевой базы (компетентности), речь идет о компетентности как интегральном результате данного процесса [2, с. 54].

Таким образом, проанализировав различные точки зрения ученых, мы пришли к следующим выводам. Во-первых, компетенция – это конгломерат операций и действия, знаний, способностей, активности, самостоятельности в принятии решения, а также других свойств личности. Во-вторых, навыки и умения используются в основном дисциплинами деятельностного цикла, в то время как компетенции применимы для любых учебных предметов.

Компетентность в изучении иностранного языка Р.П. Мильруд представляет «как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной деятельности. Компетентность – это личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающими миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций» [7, с. 30].

Учитывая, что языковая подготовка студента идет в двухуровневом измерении, то и рассмотрение минимального реестра компетенций должно идти для каждого этапа обучения – бакалавриата и магистратуры. Для существующей организации обучения иностранным языкам нами было проведено анкетирование 500 студентов (бакалавров и специалистов) Северо-Кавказской академии государственной службы. На вопрос «Какое место занимает дисциплина “Иностранный язык” в образовании?» 30% ответили, что не выделяют его из всей системы, для них это один из предметов стандарта, для 60% – это предмет, вызывающий особый интерес, и 4% думают, что иностранный язык не должен изучаться в вузе. Большинство студентов считает целью изучения иностранного языка использование его в будущей профессиональной карьере (80%), многие понимают необходимость общаться во время отдыха, путешествий и т.п. (24%), для 10% – это вынужденная обязанность (подучить оценку в диплом). На вопрос, сколько лет, по мнению студентов, следует изучать иностранный язык в вузе, мы получили различные ответы, но 65% предпочитают учить язык больше двух лет (четыре-пять), 22% вполне устраивает существующее положение дел, а 9% согласны сократить изучение иностранного языка до одного года. Большая часть опрошенных дала вы-

сокую оценку уровню обучения иностранному языку в СКАГС (85% считают его хорошим/отличным), как удовлетворительный данный уровень оценивают 10%, а 4% не нравится то, как их учат. Следует отметить, что дополнительно иностранным языком студенты занимаются на курсах переводчиков при академии в рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», посещают различные курсы Ростова-на-Дону, остальные написали, что занимаются самообразованием. В числе приоритетных видов речевой деятельности названы говорение, понимание иностранной речи на слух, чтение профессиональных текстов, знание грамматики, знание терминологии (приоритеты даны в порядке убывания). Предлагаемые учебные материалы студентам нравятся, однако, к сожалению, студенты признают, что самостоятельно плохо справляются с публичными выступлениями на иностранном языке. Данные анкетирования и высказанные пожелания позволяют внести коррективы в систему обучения, поднять ее на более высокий уровень, кроме того, являются одним из критериев отбора реестра компетенций для бакалавра и магистра при изучении иностранного языка в неязыковом вузе.

Наши исследования показали, что минимальный набор компетенций, необходимый для бакалавра, изучающего иностранный язык, включает следующие:

1. Личностные компетенции: познавательная самостоятельность, интеллектуальная активность, гибкость в выборе языковых средств, способность адаптироваться к ситуации, выбор оптимальных стратегий для решения задач и др.

2. Дискурсивные компетенции, включающие гибкое использование языковых навыков и коммуникативных

умений во всех видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании, письме, переводе.

3. Лингвориторические компетенции сильной языковой личности, способность четко и демократично выражать свои мысли с учетом формы речи, аудитории, адекватного выбора речевого поведения и др.

4. Компетенции автономной учебной деятельности и профессионального образования. Подробно данные компетенции охарактеризованы в нашей монографии [9, с. 125–133].

Изучая иностранный язык, бакалавр должен почувствовать себя языковой личностью, обладающей способностью общаться в рамках разных культур. Этому способствует развитие дискурсивной компетенции. Лингвориторическая компетенция тесно связана с текстом, точнее, с созданием разножанрового текста, и презентация автономной деятельности важна для информационного обеспечения двух предыдущих видов компетенций.

Учитывая, что новые образовательные стандарты для неязыкового вуза предусматривают двухуровневое обучение, мы считаем необходимым разработать реестр компетенций, необходимых для магистра.

В. Сенашенко и В. Халин, отмечая, что в ведущих вузах России накоплен определенный опыт реализации программ магистров, считают, что магистратура может выполнять следующие функции [10, с. 9]:

- в максимальной степени использовать научно-педагогический потенциал университета, стимулировать творческую, научную и научно-методическую деятельность;
- оперативно и гибко реагировать на потребности экономики, промышленности, сферы науки и образования;

- предоставлять дополнительные возможности для повышения эффективности аспирантуры;
- быть эффективным механизмом развития факультетов, наиболее остро столкнувшихся с проблемами обновления содержания образования и подготовки новых научных кадров;
- отражать актуальные тенденции в организации современной науки и образования, способствовать подготовке высококлассных специалистов в междисциплинарных областях.

Ученые высказывают различные мнения по поводу магистратуры и магистерских программ. В проектах стандартов для магистратуры указывается, что некоторые компетенции, т.е. вариативная часть стандарта, определяются самим вузом. Анализируя предлагаемые стандарты, Ю. Маленков высказывает мнение, что эти стандарты опираются на нечеткие, неясные определения компетенций магистров, не акцентируя при этом самое важное – научную работу магистранта; главное заключается в том, что в них в явном виде не сформулированы требования по внедрению результатов работы магистров [4, с. 33–34]. «Интересным примером является магистерская программа «Консультант по карьере», разработанная в Латвии; данная программа основана на компетентностном подходе. И. Микельсоне считает, что для успешной реализации этой программы необходимо, чтобы у ее исполнителей было: 1) наличие базового образования по педагогике и психологии или степень бакалавра наук; 2) возможность получения квалификации специалистами, которые работают по этой специальности [6, с. 137].

Рассмотрим, какими базовыми компетенциями должен владеть магистр.

При этом следует учитывать, что в магистратуру, как правило, идут студенты, получившие степень бакалавра. Следовательно, базовые компетенции для языкового образования у них уже сформированы. У магистра, как показывает анализ литературы и наш опыт работы в высшей школе (в том числе и на факультетах дополнительного / второго высшего образования, занятия английским языком с группой аспирантов и др.), должны быть развиты следующие компетенции.

1. Личностные компетенции, направленные на развитие вторичной языковой личности.

2. Лингво-профессиональные компетенции, а именно:

- способность адаптироваться к лингвокультуре других стран, гибкая аккультурация;
- знание речевого этикета в ситуациях научного и делового общения;
- свободное владение всеми видами речевой деятельности, позволяющее обсуждать профессиональные проблемы, а также излагать результаты изучения этих проблем письменно.

Научно-исследовательская работа у бакалавра организована в рамках сформированных компетенций автономной деятельности (в виде самостоятельной работы или самообразования). Для магистрантов высшие учебные заведения должны предусмотреть возможность участия в НИР, а это значит, как справедливо отмечает В.С. Сенашенко, обучить планированию и проведению научно-исследовательской работы, включая выбор темы исследования, написание результатов по избранной теме, корректировку плана проведения научно-исследовательской работы, составление и презентацию промежуточных отчетов, в том числе подготовку и защиту магистерской диссертации [11, с. 8].

3. Исследовательские компетенции, которые включают:

- владение методологией научного поиска решения проблемы и способность изложить полученные выводы на иностранном языке;
- способность интерпретировать научную и научно-практическую информацию;
- демонстрацию/описание результатов, полученных в ходе исследования, в устной и письменной формах;
- подготовку магистерской диссертации и ее защиту.

4. Метакогнитивные компетенции, в которые входят:

- владение методологией научного поиска (в справочной литературе, Интернете) и способность изложить полученные выводы на иностранном языке;
- способность к поиску источников научной и практической информации;
- развитие научного кругозора и расширение сферы фоновых знаний;
- креативность и осмысление результатов, изложенных в трудах ученых, и др.

Итак, представлены две группы базовых компетенций: одна группа для тех, кто учится в бакалавриате, вторая группа – для тех, кто будет учиться в магистратуре.

Целостность выявленных групп компетенций обеспечивается двумя видами педагогической интеграции. Центробежная интеграция держит эти отдельные группы в единой связке. Центrostремительная интеграция обеспечивает связь между компетенциями и качествами личности бакалавра и магистра, с одной стороны, и мотивами и целями, необходимыми для развития качеств личности и компетенций – с другой. При получении языкового образования цементирую-

щим элементом будут виды языковой интеграции [8, с. 92–103].

Все вышесказанное дает возможность представить модель бакалавра и модель магистра.

В педагогической литературе существует немало попыток построить модель специалиста. Ученые справедливо полагают, что модель специалиста, помимо квалификационных требований, должна включать следующие характеристики: интеллектуальную компетентность, т.е. особый тип организационных знаний, который обеспечит быстрое принятие решений; интеллектуальную инициативу – свойство целостной личности, представляющей собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы и развить нестимулированную извне интеллектуальную деятельность, самоорганизацию, предполагающую анализ ситуации, постановку задачи, планирование, самоконтроль и оценку на основе саморефлексии; саморегуляцию, означающую умение управлять собственной интеллектуальной деятельностью, и др. [5, с. 20–21].

Считается, что модель специалиста исходит прежде всего из квалификационных характеристик, из профессиограммы. Под моделью понимается «система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства оригинала» [3, с. 186].

Опираясь на проведенные нами исследования, мы построили модель бакалавра (рис. 1) и модель магистра (рис. 2).

Интеграционные связи между качествами личности и базовыми компетенциями позволят выбрать правильные технологии, а также составлять syllabus изучения иностранного языка для конкретного контингента обучаемых.

Литература

1. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: КНОРУС, 2009.
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: МПСИ, 2005.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985.
4. Маленков Ю. Проблемы подготовки магистров с высокой добавленной ценностью // Высшее образование в России. 2008. № 12. С. 33–41.

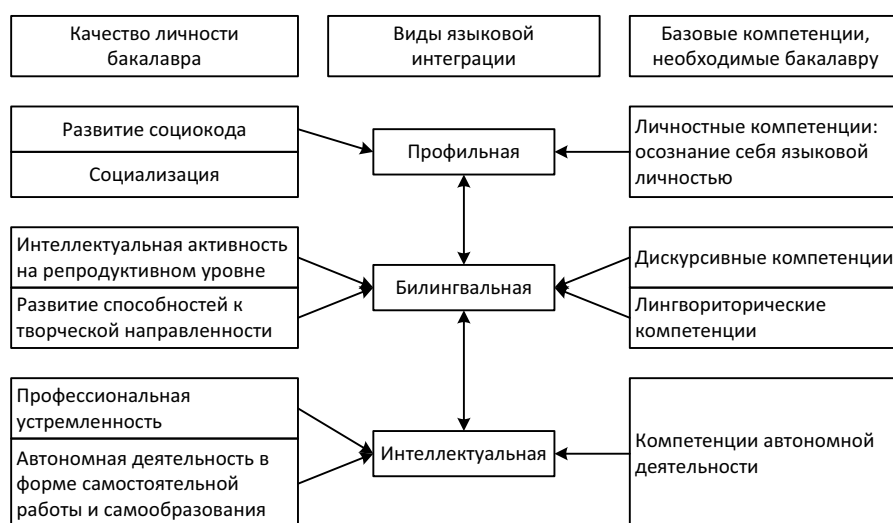


Рис. 1. Модель бакалавра



Рис. 2. Модель магистра

5. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста (к вопросу гуманизации образования) // Высшее образование в России. 2000. № 5. С. 19–25.
6. Микельсоне И. Опыт разработки магистерских программ // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 134–141.
7. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 30–36.
8. Митусова О.А. Интеграционные процессы в подготовке специалиста-коммуниканта в языковом пространстве. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
9. Митусова О.А. Функции образовательного пространства в формировании языковой личности. Ростов н/Д: Изд-во СКАГС, 2008.
10. Сенашенко В., Халин В. О тенденциях реформирования магистратуры в структуре российской высшей школы // Высшее образование в России. 2006. № 3. С. 29–38.
11. Сенашенко В.С. О концептуальных основах федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования // Alma-Mater (Вестник высшей школы). 2008. № 9. С. 11–19.