

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗ-е

ESTIMATION CRITERIA OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LANGUAGE UNIVERSITY

N. Golubeva

Annotation

Arguments are provided that estimation criteria development of the communicative competence is the essential part of professional foreign language teaching. The article defines a communicative competence, and points out to its vocational character. The author determines approaches to estimation criteria development by the representatives of both the academic and professional communities. Conclusion is made that estimation criteria should be worked out with regard to all interested parties.

Keywords: estimation criteria, vocational teaching, foreign language professional communicative competence, interactivity, interdisciplinary competence.

Голубева Надежда Борисовна
К.пед.н., доцент,
каф. "Иностранные языки-3",
Финансового университета
при Правительстве РФ

Аннотация

Представлены аргументы о том, что формирование критериев оценки коммуникативной компетенции является неотъемлемой частью профессионально-ориентированного иноязычного образования. Дано определение коммуникативной компетенции, подчёркивается профессиональная составляющая указанного явления. Выделены подходы к формированию критериев оценки представителями, как академической среды, так и бизнес сообщества. Сделан вывод о том, что критерии сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности должны разрабатываться с учётом интересов всех заинтересованных сторон.

Ключевые слова:

Критерии оценки, профессионально-ориентированное образование, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, интерактивность, междисциплинарная компетенция.

Особенностью профессионально ориентированного обучения иностранному языку является то, что в учебно-познавательной деятельности студента в период обучения должна найти отражение его будущая профессиональная деятельность, т.е. в ходе учебного процесса должны быть сформированы те профессионально значимые знания, умения и навыки, которые позволят обучаемым успешно осуществлять свою профессиональную деятельность после окончания вуза [8].

По мнению исследователей, природа компетентности такова, что она является следствием саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации, обобщения и личностного опыта [3]. Сегодня большинство специалистов признают основной целью обучения языку специальности формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (далее по тексту ИПКК).

Появление компетентностного подхода к образова-

нию (Н. Хомский, Р. Уайт, Д. Равен, В. А. Байденко, А. В. Хурторской) было обусловлено созданием единого европейского образовательного пространства. Компетентностная модель, основанная в противовес традиционной не на знаниях, умениях и навыках, а на компетенциях, призвана обеспечить более высокую мобильность выпускников образовательных учреждений в изменяющихся условиях рынка труда [11].

Следует отметить, что понятие "communicative competence" (Д. Хаймс, Д. Холлидей), появившееся в зарубежной методике как альтернатива "лингвистической компетенции" Хомского, трактуется как способность к речевому общению в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения. В сегодняшней зарубежной методике принято выделять следующие компоненты коммуникативной компетентности, определённые Советом Европы Д. Р. Ван Эком и Триммом. Этими компонентами являются: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная,

социальная и стратегическая [4, С.258].

Под лингвистической составляющей понимается способность конструировать грамматически и лексически правильные формы. Социолингвистическая составляющая заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму в зависимости от коммуникативной цели. Под дискурсивной составляющей понимается способность к интерпретации текста. Социокультурная составляющая подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка. Социальная составляющая коммуникативной компетенции проявляется в желании и умении вступать в контакт с другими людьми. Стратегическая составляющая позволяет компенсировать особыми средствами недостаточное знание языка, а также отсутствие должного речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [5].

Само понятие коммуникативной компетентности также трактуется отечественными специалистами по-разному. Приведем некоторые наиболее известные трактовки: способность личности к речевому общению и умение слушать (В. М. Полонский); способность к ориентации в общении (Г. М. Андреева); коммуникативная гибкость (О. И. Муравьева); способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Л. Д. Столяренко); ориентированность в различных ситуациях общения (Г. С. Трофимова); комплекс знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания (Н. В. Кузьмина) [2, С.5–9].

На основании разделяемого нами понимания компетентности считаем целесообразным определить конечной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Анализ методической и педагогической литературы показывает, что иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК) получила различные трактовки в работах исследователей, так, например, ИПКК – это интегративное целое, обеспечивающее процесс общения на иностранном языке по специальности (Г. К. Борозинец); или готовность специалиста на основе полученных знаний, умений, навыков и опыта к эффективному осуществлению обмена информацией в профессиональной деятельности (В. П. Золотухина); или способность выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения (В. Ф. Аитов) [1, С.7–8].

В нашем понимании иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК) представляет собой способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осу-

ществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве [4, С.259].

Следует отметить, что и по вопросу о составе ИПКК также существуют разные точки зрения. Так, исследователь В. В. Тарасенко предлагает разделить перечисленные компетенции, входящие в состав ИПКК на три больших блока: базовые, учебные и профессиональные компетенции. С точки зрения исследователя, базовые компетенции (персональная и учебная) лежат в основе иноязычной непрофессиональной компетентности. Далее формируются компетенции учебного блока: социально-политическая, социокультурная, социально-информационная и социальная. Данные компетенции являются переходным звеном к блоку профессиональных компетенций: стратегической, лингвистической, лингво-профессиональной, дискурсивной, формирование которых означает завершение вузовской подготовки специалиста [9].

В целом, соглашаясь с исследователями по вопросу групп компетенций, мы считаем, что в определении структуры ИПКК, прежде всего, должна учитываться квалификационная характеристика обучаемых специалистов. Третий блок компетенций должен быть представлен компетенциями, являющимися базовыми для специалистов определенного профиля, отражающими специфику специальности [4, С.260].

Таким образом, ИПКК можно представить как комплекс компетенций, в свою очередь, представляющих собой совокупность знаний, навыков и умений, приобретенных вторичной языковой личностью и реализуемых в иноязычной деятельности в профессиональном контексте. Особенности компетентностной парадигмы ИПКК для каждой специальности играют ключевую роль в обучении иностранному языку в вузе, так как именно они определяют отбор содержания обучения, его задачи и принципы [6, С.88].

В настоящее время представители академической среды выделяют различные варианты оценки компетентности студентов. Так, например, формативная оценка проводится с целью определения успешности усвоения материала и овладения умениями и навыками, выработке рекомендаций студенту для предупреждения дальнейших проблем в обучении. Данный вид оценки, как правило, содержит небольшие короткие упражнения и задания, результаты, выполнения которых обсуждаются с учащимися.

В отличие от формативного оценивания, суммативная оценка позволяет определить, насколько эффективно функционирует конечный продукт по завершению изучения определенной темы. Суммативное оценивание может быть представлено в различных формах: тест, эссе, пре-

зентация, проект, кейс и др., в ходе выполнения, которых можно было бы проследить сформированность иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности на основе уже полученных ранее знаний.

Здесь нам бы хотелось остановиться на различии между формативной и суммативной оценкой [10]. Под формативной понимают обеспечение обучаемого информацией, которая может быть использована для определения сильных и слабых мест, а значит для улучшения показателей в будущем. Формативное оценивание лучше всего подходит там, где результаты предполагается получить для внутреннего использования лицами, участвующими в процессе обучения (учащиеся, учителя, составители учебных планов).

Обычно, суммативное оценивание используется в конце учебной деятельности и разрабатывается для суждения об общем творческом уровне учащихся. В дополнение к предоставлению оснований для выставления оценок, суммативное оценивание используется, чтобы донести сведения о способностях студента до внешних заинтересованных лиц, например, администрации и работодателей. Остановимся ещё на некоторых критериях оценивания с точки зрения представителей академической среды.

Некоторые учёные выделяют неформальное и формальное оценивание. В случае с неформальным оцениванием, суждение об успехах учащихся интегрировано с другими задачами, например, с объяснением преподавателем ответа на вопрос. Однако, неформальные сведения зачастую субъективны и предвзяты. Формальное оценивание является таковым в том случае, если учащимся известно, что задача, над которой они работают, дана им в рамках оценивания, например письменный экзамен или практическое исследование. Большинство формальных способов оценивания также суммативны по своей природе, а потому сильнее влияют на мотивацию и ассоциируются с повышенным уровнем стресса [7].

Исследователи также выделяют непрерывное и итоговое оценивание [5]. Непрерывное оценивание производится в течение всего учебного процесса. Непрерывное оценивание подходит для ситуаций, когда ученик или преподаватель должны знать о текущем прогрессе или достижениях, чтобы определить необходимость перехода к следующему этапу обучения. Естественно, непрерывное обучение требует от учащихся и учителей дополнительных усилий. Итоговое (финальное, конечное) оценивание – это такое, которое производится лишь в конце учебной деятельности. Оно больше всего подходит для тех случаев, когда результат обучения может быть оценен лишь как совокупность неких частей, но не как эти части по отдельности. Обычно, итоговое оценивание используется для суммативного принятия решений. Очевидно, оно не

может быть использовано в формативных целях в виду времени проведения.

Мы также остановимся на процессном и продуктивном оценивании [12]. Первое фокусируется на шагах или процедурах, лежащих в основе определённых способностей, таких как когнитивных. Процессное оценивание предоставляет детальную информацию, поэтому оно на более полезно, когда учащийся осваивает новое умение. Продуктивное оценивание фокусируется на определении качественных или количественных характеристик полученного результата. Продуктивное оценивание больше всего подходит для документирования квалификации или компетенции в указанной области, т.е. для суммативных целей.

Таким образом, представители академической среды используют суммативные критерии оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, которая характеризуется формальностью, результативностью, конечностью, продуктивностью, и которые могут проходить в таких формах, как тест, эссе, презентация, проект-кейс.

Перейдём к последнему пункту нашего исследования, а именно, как представители профессиональной среды оценивают сформированность иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Мы привыкли рассматривать процесс оценивания с точки зрения либо преподавателей, либо, в крайнем случае, с точки зрения студентов. Однако в современных условиях не стоит забывать о том, для кого формируется профессиональная составляющая компетентности, а именно о бизнес сообществе, работодателях, которые оценивают будущего претендента на должность с точки зрения потенциального материального вклада в успех предприятия [4].

Здесь уместно говорить об анализе понесённых затрат со стороны работодателя, а именно: издержки возможности (Opportunity Costs) связаны с тем, что слушатели отсутствуют на рабочем месте и в процессе обучения не выполняют свои обязанности. Издержки ожидания (Waiting Costs) относятся к тому факту, что компания не может осуществлять свою деятельность до тех пор, пока не завершён курс обучения. Например, компания не может получить лицензию на свою деятельность в англоязычной стране до тех пор, пока её персонал не выучит английский язык и не сдаст квалификационный экзамен. Издержки интерференции (Interference Costs) возникают в случае отсутствия обучающегося руководителя отдела: подчинённые не справляются с поставленной задачей, так как в данный момент их босс проходит курс обучения [13, С.53–56].

Конечно, понесённые бизнесом затраты не являются

ключевым фактором для организации при принятии решения о том тратить или нет средства на обучение персонала, брать или не брать претендента на должность. Компании обычно используют подход сравнительного анализа соотношения издержек и потенциальной выгоды (Costs/Benefits Relationship). Данный анализ включает в себя, среди прочего, данные по окупаемости (Payback Data), которые рассматривают как затраты на обучение будут возмещены потенциальной от него выгодой. Коэффициент соотношения затрат и выгоды (The Cost/Benefit Ratio) сравнивает затраты на обучение к выгоде, как в материальном, так и не в материальном смысле. Последнее может включать блага от улучшения рабочего климата, снижения стресса, улучшения отношений с клиентами/покупателями, роста мотивации работников и т.д. Понятно, что такие блага сложно оценить в количественном значении, однако, такие оценки, хотя и не абсолютно точные, принимаются во внимание при определении эффективности курса обучения [13, С.67].

Пожалуй, самым важным показателем является коэффициент прибыли от инвестиций (Return on Investment, ROI), который принимает во внимание полученную прибыль от вложенных в курс или претендента средств [13, С.82].

На основании проделанного исследования, для компаний стало практикой не только проведение многоуровневых собеседований претендентов и принятие кандидатов на испытательный срок (в некоторых компаниях до трёх лет), но и тесное взаимодействие с университетами и бизнес школами. Представители профессиональной среды имеют возможность отслеживать успехи слушателей студентов на протяжении всего курса обучения, спонсировать и организовывать определённый курс, необходимый конкретному бизнесу, и, наконец, проводить рейтинги высших учебных заведений для оптимизации затрат и выбора наилучших выпускников. Результаты, которые, в свою очередь, влияют не только на бюджетное финансирование вузов, но и на их существование.

В заключение нам бы хотелось сделать вывод о том, что формирование профессиональной компетентности имеет огромное значение как для студентов и представителей профессиональной среды, так и для вузов. Поэтому очевидно, что критерии сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности должны разрабатываться с учётом интересов всех заинтересованных сторон, что отвечает современным требованиям и вызовам, предъявляемым к системе высшего образования в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 18 с.
2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Чита, 2006. – 16с.
3. Баграмова Н. В. Методика обучения иностранному языку в свете глобализации образования. – Рукопись, 2002. – 4с.
4. Голубева Н.Б. Развитие критического мышления как важный элемент формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции // Вестник университета. – 2015. №3, С.257–262
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5 – С.34 – 42
6. Комаров А.С. Обучение английскому языку в лаборатории устной речи / А.С. Комаров // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 87–91
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М, 1987 – 264 с. О преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования. Методическое письмо // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С.5 – 19
8. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевиц М.В. Психолингвистические аспекты как основа практического изучения иностранного языка // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – №9–10, С.100–104
9. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Санкт-Петербург, 2008 – С.10–11
10. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб, 2000. – С. 35 – 38.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2 – С.58 – 64
12. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М: Астрель, – 2007. – С.117 – 118
13. Frenco E. How to Teach Business English. Pearson Education Limited. 2012. – 140с.