

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Г.А. Бокарева
доктор педагогических наук
профессор, заведующая кафедрой
теории и методики профессионального образования
БГАРФ ФГБОУ ВПО «КГТУ»
Заслуженный деятель науки Российской Федерации
ipp_bga_rf@mail.ru

Методология педагогической теории в ее приложении к практике

Рассматриваются современные методологические процессы, активизирующие как педагогическую теорию, практику, так и научные исследования в области профессиональной педагогики, описывается их многоплановая проблематика, прикладные области (на примере инженерной педагогики)

Ключевые слова: методология; педагогическая теория; инженерное образование

Современная система профессионального инженерного образования направляется противоречивыми процессами, которые из множества этих процессов наиболее значимые: деструктивная тенденция ухудшения условий образовательного процесса, позитивные тенденции обновления содержания образования, наращивания инновационного движения, создания моделей многоуровневых университетских комплексов и др.

Это позволяет утверждать, что система профессионального инженерного образования находится в режиме постоянного совершенствования и развития. Однако опасность состоит в том, что это развитие может запаздывать с реакцией на происходящие изменения в экономике, социальной сфере, в рынке труда, что приведет к снижению профессионального, интеллектуального и культурного потенциала общества.

Поэтому, «продвинутость» теоретических исследований в области инженерного профессионального образования, их многоплановая проблематика вполне закономерна для современного этапа развития научного знания по таким направлениям как: дидактические основы моделей различного типа обучающих и развивающих технологий; информационно-компьютерное обучение; системы непрерывной профессиональной подготовки; моделирование профессиональных личностно-ориентированных качеств специалистов (готовности к профессиональной деятельности, профессиональной культуры, профессиональной компетентности, интеллектуально-профессиональной культуры и др.); математические модели в педагогических исследованиях; структурирование дидактической профориентированной среды обучения и профессиональной подготовки; развитие креативно-аналитического мышления инженерно-педагогических работников; развитие профессионального мышления с аксиологической направленностью и др.

Все эти направления характерны для современной педагогической науки и развивают ее прикладные области такие, как, например, инженерная педагогика. Научные исследования в этой области вносят «вклад» в расширение и углубление сущности главных понятий классической педагогики, развивают ее как систему научного знания. К таким понятиям относятся педагогические цели, содержание, средства и методы, технологии, дидактические принципы и закономерности образовательного процесса при

подготовке будущих специалистов, в том числе, инженеров.

Однако, эти исследования еще не достигают существенной значимости названных понятий в прикладных областях педагогики как новых научных направлений (например, инженерной педагогики). Требуется развитие методологии системного анализа при использовании понятий и явлений классической педагогики.

В этом направлении более 20 лет проводятся исследования в научной школе Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, которая в настоящее время вошла в состав отраслевого университетского комплекса «Калининградский государственный технический университет». Исследования выполняются на основе методологии дифференциально-интегрального подхода, который не отвергает системный, а расширяет его существенную целостность за счет выявления дифференциаций изучаемого понятия или явления с последующей их интеграцией в системную целостность.

Каковы главные составляющие этого подхода?

Прежде всего, методологически детерминирующим выстраиваемую исследователем педагогическую систему (образовательный процесс по любому учебному плану в общем плане подготовки будущего специалиста) является педагогическая цель процесса, сущность которой раскрывается как целостное личностное образование и психический феномен. К таким образованиям относим «готовность» (к определенному виду учебной или профессиональной деятельности, к выбору профессии, к методам усвоения знаний и их применению, к использованию технических средств и технологий и т.д.), «культуру» (интеллектуальную, общения, опыта, предпринимательскую, мышления и т.д.), «грамотность» (математическую, исследовательскую, компьютерную и т.д.) и другие свойства личности, репрезентативные для состава компонентов изучаемого свойства как системного, целостного.

Таким образом, принимая педагогическую цель как целостное свойство личности на этапе ее статического состояния, становится важным дифференцировать каждый компонент в его качественных проявлениях, взаимосвязи которых обусловят поуровневую динамику этого свойства и позволят рассматривать его как динамическую систему. Однако выявить качественные различия личностного свойства еще недостаточно, чтобы моделировать изучаемые образования личности (например, «готовность») как целостное и системное. Необходимо установить, найти такие взаимосвязи этих свойств, которые интегрируют весь изучаемый состав в динамическую систему, которая может быть представлена в виде матрицы, модели, таблицы и другого графического или математического его отображения.

Далее, принимая такую педагогическую цель в качестве детерминирующего фактора, как показали эксперименты, возможно доказательное, практико-теоретическое описание поэтапного функционирования образовательного процесса и его реального перехода от статического состояния к динамическому, адекватно уровням развития формируемого свойства личности, детерминирующим каждый следующий этап.

Так, например, «готовность морского инженера к деятельности в экстремальных ситуациях» рассматривается одним из исследователей (Ефентьев В.П.) как подсистема его профессиональной готовности, которая обладает большим потенциалом саморазвития, непрерывно меняя качественные и количественные характеристики, внутренние связи, и которая в значительной степени автономна и независима. При этом степень влияния подсистемы на всю систему профессиональной готовности моряков возрастает, процесс ее обеспечения развернут во времени и не может быть строго ограничен рамками обучения в высшем учебном заведении или в учебно-тренажерном центре и получением диплома или сертификата, а должен продолжаться в течение всей активной профессионально-социальной жизни морского специалиста.

Таким образом, выделена особая роль готовности моряков к действиям в экстремальных ситуациях в обеспечении безопасности мореплавания.

Исследуя критерии причин критических нестандартных ситуаций в мире, было установлено, что они чаще являются следствием недостаточной компетентности морских специалистов, что обусловлено, прежде всего, несовершенством системы их подготовки. Поэтому расширив систему подготовки за счет учебно-тренажерного центра, исследователь определил сущность названной «готовности» как целостное, устойчивое, но сохраняющее способность к изменению и развитию психическое свойство личности, характеризующее единство знаний, умений, способов и навыков личного выживания, борьбы с пожаром и водой, оказания элементарной первой медицинской помощи, находящее отражение в интеллектуальной, мотивационной и предметно-профессиональной сферах.

Таким образом, понимание готовности к действиям в экстремальных ситуациях было основано на представлении о ней как о сложном психическом образовании, обладающем двумя диалектически связанными чертами: устойчивостью и изменчивостью. Не обладая устойчивостью, оно не могло бы быть применено в социально значимом объеме; не обладая изменчивостью, то есть способностью к осознанному, социально обусловленному и социально-значимому изменению, не отвечало бы реальностям быстро меняющегося мира.

Этот вывод расширяет методологию дифференциально-интегрального подхода, т.к. приводит к необходимости рассматривать не только состав и структуру названной «готовности», но и ее актуальный базис – проявления компетенций профессионального опыта. При этом были выявлены три уровня этих проявлений, обусловленных интегрирующими свойствами как факторами «устойчивости» и «изменчивости» целого. Затем были выявлены различные проявления профессионального опыта морского специалиста при возникновении непредвиденной критической ситуации. Сначала на уровне дифференциаций этих проявлений, а затем – на уровне интегративных связей социально-профессионального сознания специалиста.

Таким образом, интегрированы факторы качественных проявлений свойства исследуемой «готовности» в профессиональном опыте морских инженеров (табл.)

Факторы качественных проявлений свойств «готовности»
в профессиональном опыте морских специалистов

Интегрирующие свойства как факторы	Готовность морских специалистов к действиям в критических ситуациях и ее проявления в профессиональном опыте		
	на 1 уровне	на 2 уровне	на 3 уровне
1. устойчивости, определяющей социально-профессиональную значимость	1.1. автоматическое проявление обязательных (нормативных) профессиональных функций, как возможность мгновенной ликвидации нетривиальной ситуации	1.2. проявление творческого поиска причин возникновения нетривиальной профессиональной ситуации из анализа известного опыта подобного рода ситуаций	1.3. эвристический анализ и поиск причин возникновения профессиональной ситуации как неожиданной и непредвиденной
2. изменчивости, обуславливающей социально-профессиональные изменения	2.1. автоматическое проявление обязательных (нормативных) профессиональных функций, как возможность изменения нетривиальной критической ситуации	2.2. проявление творческого поиска причин возникновения нетривиальной (критической) профессиональной ситуации из анализа известного опыта изменения (с целью безопасности) такого рода ситуаций	2.3. эвристический анализ и поиск причин возникновения профессиональной ситуации (как непредвиденной) с целью ее изменения для возможного улучшения или ликвидации

Так на основе методологии дифференциально-интегрального подхода создана схематическая модель готовности морских инженеров к действиям в экстремальных ситуациях с учетом их профессионального опыта, что позволило использовать ее для вывода математической модели [2].

Литература

1. Бокарева Г.А. Методологические основы профориентированных педагогических систем (дифференциально-интегральный подход) // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. Научный журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2006. – №2. –С. 12-26.
2. Бокарева Г.А., Ефентьев В.П. Система управления качеством образовательного процесса в морском академическом комплексе: теория и практика. Монография. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2004. – 156 с.
3. Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. Методология исследовательской деятельности педагога // Известия БГАРФ: психолого-педагогические науки. Научный журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2010. – №3-4 (13-14). –С. 6-13.
4. Бокарев М.Ю. Профессионально ориентированный процесс обучения в комплексе «лицей-вуз»: теория и практика: Монография. – М.: Издательский центр АПО, 2002

Г.А. Бокарева
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая кафедрой
теории и методики профессионального образования
БГАРФ ФГБОУ ВПО «КГТУ»
Заслуженный деятель науки Российской Федерации
ipp_bga_rf@mail.ru

С.А. Бычков
аспирант
кафедры теории и методики
профессионального образования
БГАРФ ФГБОУ ВПО «КГТУ»
hromis98@mail.ru

Методология профессионально-языковых компетенций морских инженеров в системе языковой подготовки

Рассматриваются современные подходы и методология профессионально-языковых компетенций на примере языковой подготовки морских инженеров

Ключевые слова: профессионально-языковые компетенции; методология; языковая подготовка; морские инженеры

В последние годы в практике системы языковой подготовки инженеров произошли существенные изменения, значительно повысившие роль и значение английского языка в профессиональной деятельности. Это изменение выявило насущные потребности совершенствования существующей системы языкового образования с целью изыскания путей повышения её эффективности, т.е. освоения большего объема профессиональной информации с одновременным повышением качества обучения.

Одновременно с проблемой повышения эффективности системы языкового образования возникла проблема адекватности учебных материалов реальным потокам профессиональной языковой информации, т.е. языковым потребностям среды.

Так, в соответствии с доминирующей в наше время когнитивно-ориентированной, технократической в своей основе парадигмой образования, возникшей еще в XVII веке, результатом обучения иностранному языку является определенная сумма знаний, умений и навыков, которые, однако, с трудом применяются на практике выпускниками технических вузов. В то же время всегда велись поиски новых подходов, методов, разработка более эффективных педагогических систем.

В XIX веке, наряду с грамматико-переводным методом обучения иностранному языку, стал использоваться прямой. В середине XX века появились аудио-лингвальный, аудио-визуальный, сознательно-практический (сопоставительный), позже – программированный методы.

В последние десятилетия XX века разрабатываются различные варианты интенсивного обучения и модели, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий, на интенсивном использовании «резервных возможностей»

личности, на адаптивном, коммуникативном и проблемном подходах, что является новым в процессе традиционного объяснительно-иллюстративного обучения[3].

Заявили о себе организационно-деятельностные игры (Г.П.Щедровицкий), формы и методы «активного обучения»: анализ конкретных производственных ситуаций, ролевые и деловые игры, методы имитационного моделирования, позволяющие обучающемуся, как пишет Н.Н. Нечаев, не только познавать мир, но и творить его, поскольку «в познавательном моделировании можно всегда зафиксировать наличие конструктивных, созидательных элементов».

В современном мировом и российском образовании идут процессы перехода к гуманистической парадигме, которая в обучении иностранным языкам воплощается, особенно в связи со стремительным расширением международных контактов, в виде парадигмы межкультурной коммуникации, нацеленной на формирование «бикультурной языковой личности». Показано, что успешность работы специалиста, в частности морского инженера, в ситуациях иноязычного общения зависит от владения им «вербальными и экстравербальными компонентами картины мира», связанными с «системой прессуппозиций и импликаций» (И.И. Халеева).

Появились педагогические технологии, направленные на профессиональное развитие личности специалиста, включая иноязычную составляющую (О.И.Горбуненко, О.А.Григоренко, М.В.Дементьева, А.Г.Измайлова, О.Ю.Искандарова, Т.А.Лопатухина, А.В.Стефанская и др.).

Выявлена сложная структура иноязычной коммуникативной компетенции, включающая систему умений и навыков общения, ориентацию в коммуникативных средствах и аспектах человеческой коммуникации, связанных с характеристиками голосового тона и движений тела, знание культурных норм и ограничений, обычаев и традиций; описаны совокупности компетенций, составляющие эту структуру (Н.В.Барышников, Л.К.Борозенец, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, М.Г.Евдокимова, Г.В.Колшанский, Ю.И.Кузьмицкая, Р.П.Мильруд, Ю.А.Синица, J.A.Fishman, A.S.Hayes, L.A.Jakobovits, V.Petkova, W.M.Rivers, B.Spolsky, M.Swain, E.Tarone и др.). Обоснована сущность иноязычной коммуникативной компетенции с позиций концепции «вторичной языковой личности» (И.И.Халеева) и «поликультурной языковой личности» (Л.П.Халыпина).

В связи с принятием России Болонских решений многие исследователи обратились к компетентностному подходу, проявляющемуся в интегративных процессах, которые отражают общую тенденцию фундаментализации профессиональной языковой подготовки специалиста, в том числе с высшим техническим образованием.

Так, кандидатские диссертационные исследования Н.О.Дорошкевич, И.В.Драгомирецкого, Р.Г.Зайцевой, Е.А.Нужной, А.Г.Сонгаля, В.Ф. Тенищевой затрагивают сферу вопросов профессиональной направленности обучения в области языкового образования морских судоводителей.

В современной педагогической литературе интенсивно обсуждаются проблемы реализации компетентностного подхода (В.И.Байденко, В.А.Болотов, А.А.Вербицкий, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, В.С.Леднев, Н.Н.Нечаев, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжаков, В.В.Сериков, Ю.Г.Татур, В.Д.Шадриков, А.В.Хуторской и др.). Обсуждаются понятия «компетенция» и «компетентность», предлагаются самые разные наборы ключевых (универсальных) компетенций, в число которых входит и коммуникативная компетенция. Однако успешность практической реализации этого подхода предполагает опору на адекватную ему педагогическую (психолого-педагогическую) теорию.[4]

Благодаря этим процессам будущий специалист овладевает системогенезом профессиональной деятельности, широким взглядом на современный мир, общечеловеческой и национальной культурой. Фундаментализация профессиональной

языковой подготовки проявляется также в гуманитаризации и гуманизации образования, его информатизации.

В системе высшего технического образования в рамках компетентностной образовательной парадигмы широко представлены различные личностно деятельностные, личностно ориентированные педагогические модели: проблемное, интегрированное, проектное, контекстное обучение, педагогические системы на основе теории поэтапного формирования умственных действий, новые информационные технологии[2].

Анализ этих моделей позволяет сделать вывод, что основным характеристикам новой образовательной парадигмы в наибольшей мере отвечает контекстное обучение. Создавая педагогические условия динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов, оно обладает значительным потенциалом в повышении качества языковой подготовки морских инженеров в частности.[4]

На сегодняшний день профессионально-языковое образование инженера находится в явном противоречии с требованиями.

Традиционная для российского образования методика преподавания иностранного языка, обеспечивавшая на достаточно высоком уровне владение навыками чтения и перевода и глубокое знание грамматики (грамматико-переводной метод), оказалась неспособной выполнить требования социального заказа. Успешно реализовывалась только информативная функция языка, так как из четырех основных видов речевой деятельности развивался только один, пассивный, ориентированный на «узнавание», - чтение.

Рост актуальности международных связей, формирование новой мотивации - к приобретению, в первую очередь, практико-ориентированных умений в области профессионального использования иностранного языка - все это стало значимыми факторами качественной реконструкции всей системы преподавания иностранных языков в рамках профессионального образования

Поэтому практическую часть проводимого нами исследования мы связываем с конкретизацией компетентностных требований к языковой подготовке обучающихся, изучающих отдельные курсы в системе морского инженерно-технического образования и разработкой технологий формирования профессионально-языковых компетенций будущих специалистов.

Отметим, что иностранный язык в морской академии, в том числе, относится к специальным предметам и имеет межпредметную направленность. Акцент в обучении иностранному языку делается не на изучение культурологических особенностей народа изучаемого языка, а на выработку совокупности универсальных стереотипов профессионального поведения будущего инженера.

Объектами профессиональной деятельности выпускников морской академии являются организации и предприятия по перевозке грузов, маркетинговые службы и подразделения по изучению и обслуживанию рынка. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода - орудие производства и это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку.[1]

Каков же набор профессионально-языковых компетенций, имеющих смысл номенклатуры основных видов речевой деятельности в профессионально-значимых ситуациях?

В частности, компонентами такого набора являются *умения*: вести деловые переговоры и читать деловую корреспонденцию; составлять деловые письма и контракты; делать заметки на английском языке; письменно оформлять и передавать информацию; участвовать в дискуссиях, собраниях, конференциях; воспринимать на слух большой объем информации и трансформировать ее.

Таким образом, уровень сформированности профессионально-языковых компетенций студентов неязыкового вуза определяется по определенным критериям и параметрам.

К примеру, умение вести деловые переговоры может предусматривать:

1) понимание устного сообщения, способность составить связный текст, изложить свой взгляд на основную проблему дискуссии, свободное участие в дискуссии, способность свободно построить и перефразировать свое высказывание, говорить спонтанно в достаточно быстром темпе (творческий ,высокий уровень);

2) понимание общего содержания устного сообщения, способность говорить достаточно быстро с незначительными затруднениями, высказываться понятно, с заметными паузами для поиска грамматических и лексических средств (средний уровень);

3) понимание отдельных предложений, очень коротких, простых сообщений, способность употребить в речи заученные конструкции, владение очень ограниченным запасом слов и словосочетаний, не способность принимать участие в беседе, задавать простые вопросы и отвечать на них (низкий уровень);

Отсюда разработку новых методик по английскому языку для будущих морских инженеров, чьей специальностью не является собственно английский язык, следует проводить на основе:

1) Ситуаций делового общения (Business Communication), а именно деловых игр.

2) Содержательного и интегрированного обучения.

3) Коммуникативного подхода.

В сравнении с традиционным подходом, «интегрированное обучение» имеет преимущество внесения в обучение настоящих жизненных ситуаций и усиление возможности для подлинного общения.

Сочетание иностранного языка и специальных дисциплин в системе подготовки морских инженеров, в том числе морских специальностей, способствует созданию ситуации изучения одного или двух предметов на иностранном языке.

Пытаясь применить ряд западных методик обучения иностранному языку, в частности, модульные курсы для специальных профессиональных целей, основанные на коммуникативном подходе, выявлены возможные проблемы.

Так, общей проблемой стандартов высшего образования является крайне незначительное количество аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка. С другой стороны, существуют дифференцированные уровни довузовской языковой подготовки. В - третьих, недостаток иноязычного общения на предметах международной специализации. Так, в частности, до последнего времени ни один предмет специализации морских инженеров не преподавался на английском языке.

Это представляется серьезной проблемой, поскольку опыт практического использования иностранного языка для большинства студентов ограничивается общением с преподавателем на отведенных занятиях, где фактически отсутствуют регулярные возможности для формирования базовых для морских специальностей умений ведения служебных переговоров и организации работы морского транспорта, ведения переписки и оформления документации.

Перспективным направлением, определяющим методологию профессионально-языковых компетенций в системе языковой подготовки является процесс формирования профессионально-языковых компетенций в применении методов «погружения», «интегрированного обучения». Методология основывается на диалектике становления и развития всей языковой практики личности, системном и деятельностном подходах к языковому образованию. Отличительной чертой является преподавание отдельного предмета на языке, неродном для обучающихся.

Таким образом, в решении проблемы определения методологии профессионально-языковых компетенций в системе языковой подготовки через специализацию актуальными остаются вопросы общеметодического осмысления путей, принципов процесса моделирования языковой подготовки.

А современная система языкового образования морских инженеров требует дальнейшего исследования проблемы её объективизации, пропорциональности, а также разработки теоретических основ и технологии процесса обучения в соответствии с реальными потоками профессиональной языковой информации.

Литература

1. Бокарева Г.А. Интеллектуальная культура как цель обучения с позиций дифференциально-интегрального подхода // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГА РФ, 2004. – С.31-39.
2. Бокарева Г.А. Оценка диссертационной работы как интеллектуального продукта соискателя // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГА РФ, 2010. – С.8-15.
3. Бокарев М.Ю., Бычкова О.С. Специфика содержания и баланс теоретических и практикоориентированных курсов при подготовке преподавателей технических вузов: опыт работы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: БГА РФ, 2012. – С.8-15.
4. Цибульская Е. В. Теория и методы профессионального языкового образования морских судоводителей: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Новосибирск, 2001 391 с.