

УДК: 37.02

DOI: 10.25629/НС.2022.07.15

## МОДЕЛЬ ЛИНГВО-ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Конотоп А.В., Климова О.Ю., Фасоля А.А.

Военная академия ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы повышения качества обучения иностранным языкам в военном вузе. Также исследуются современные подходы к профессиональной подготовке военных специалистов в условиях современной образовательной среды.

**Ключевые слова:** качество обучения, военные специалисты, образовательный процесс в военном вузе, военная инфраструктура, лингво-гуманитарная подготовка, метод проблемного обучения, метод формирования умственных действий, метод контекстного обучения.

Изменение теоретических и практических подходов к подготовке военных специалистов, задача воспитания нового поколения военных интеллигентов, сочетающих глубокие профессиональные знания с широтой кругозора и общей культурой, в которой важную роль играет культура речевого общения во всем многообразии форм и содержания, потребовали разработки новых технологий и моделей языкового образования, так как базовые учебные программы обучения иностранным языкам не могут обеспечить востребованный современным социальным заказом уровень языковой подготовки специалистов.

В то же время современное состояние экономики страны требует снижения затрат на содержание системы военного образования, повышения эффективности использования выделяемых средств, привлечения дополнительных внебюджетных источников финансирования. Поэтому задача повышения качества обучения иностранным языкам должна решаться за счет внутренних резервов военных вузов, в первую очередь, за счет реформирования модели лингво-гуманитарной подготовки и совершенствования образовательного процесса в целом.

Система обучения иностранному языку в военном вузе разрабатывается, исходя из целевой установки и ее лингвистического, психологического и дидактического обоснования. Сложная конечная цель формирования лингво-гуманитарной составляющей профессиональной культуры современного военного специалиста в соответствии с новыми образовательными стандартами, на наш взгляд, может быть достигнута на основе полифункциональной интегративной программы обучения при строгой поэтапной организации учебного процесса, ориентированной на программу профессиональной подготовки. Под этапами образовательного процесса в данном случае мы понимаем взаимосвязанные циклы, каждый из которых имеет свою частную цель и релевантные данной цели учебный материал, систему занятий, формы организации учебной деятельности, технологическое сопровождение образовательного процесса, способы контроля результатов обучения. Поэтому в дальнейшем мы будем анализировать структуру лингво-педагогической модели профессионально-ориентированной языковой подготовки, опираясь на эти признаки.

Помимо двух, традиционно выделяемых этапов обучения иностранному языку (аудиторные занятия и внеаудиторная работа), мы считаем необходимым включение предварительного диагностирующего и дополнительного квалификационного этапов. Этап аудиторных занятий мы предлагаем структурировать в соответствии с типом и уровнем речевых навыков и умений, необходимых для последовательного формирования навыков информационно-рецептивного и информационно-репродуктивного билингвизма на уровне, обеспечивающем восприятие и обработку информации при работе с оригинальной литературой по специальности.

Что касается внеаудиторных занятий, то этот этап структурируется в соответствии с типом и уровнем военно-специальных знаний, умений и навыков, и его следует рассматривать как этап формирования навыков информационно-продуктивного и информационно-интерактивного билингвизма, который реализуется в ходе письменного, а для определенной категории обучаемых и устного профессионального взаимодействия специалистов.

На дополнительном квалификационном этапе лингво-гуманитарной подготовки завершается обучение по дополнительной к основной программе подготовке специалистов - переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а для некоторых категорий обучаемых осуществляется подготовка к защите квалификационной работы на иностранном языке.

В общей сложности структура предлагаемой лингво-гуманитарной подготовки предполагает четыре последовательных этапа: предварительный диагностирующий, два основных (базовый фундаментальный и специальный профессионально-ориентированный) и дополнительный квалификационный.

Таким образом, предлагаемая лингво-педагогическая модель языковой подготовки обеспечивает преемственность и взаимодействие всех этапов учебного процесса, имеет законченный характер и обеспечивает выпускникам уровень лингво-коммуникативной компетенции, достаточный для дальнейшей самостоятельной работы над языком в интересах профессионального самосовершенствования.

Рассмотрим подробно организацию и содержание каждого этапа.

Предварительный диагностирующий этап традиционно включает лингвистическое тестирование курсантов I курса, а также анализ и обработку данных профессионального отбора на военно-специальные кафедры. Основная педагогическая цель данного этапа – обеспечить достаточную по объему и содержанию информацию для формирования такого учебного коллектива, который по своим качественным характеристикам позволил бы реализовать базовые установки личноно – ориентированной концепции профессиональной подготовки военных специалистов. Кроме того, анализ исходных данных об обучаемых необходим для более точного проектирования целей и содержания обучения.

Методическое сопровождение этого этапа включает технологии тестирования, анкетирование, индивидуальные собеседования и опросы, призванные обеспечить всю полноту информации для «приспособления обучения к индивидуальным возможностям, потребностям и интересам обучающегося, создание условий для его самоутверждения и самореализации в учебной деятельности» [1, С. 116].

Лингвистическое тестирование проводится до начала аудиторных занятий, так как его основная задача - определение исходного уровня подготовки обучаемых по иностранному языку. По структуре, объему и содержанию лингвистический тест является репрезентативным. Это обеспечивает достаточно высокий уровень достоверности результатов и позволяет специалистам кафедры иностранных языков по результатам тестирования обеспечить однородный по уровню начальной подготовки по языку состав обучаемых при формировании учебных групп. Последующая аналитическая обработка материалов тестирования позволяет получить дополнительную информацию не только об уровне, но и о качестве подготовки в рассматриваемом контингенте обучаемых (выявление и типология пробелов и недоработок на этапе школьной подготовки). В дальнейшем эта информация будет иметь значение при выработке стратегии учебного процесса в каждой учебной группе и позволит преподавателю более гибко оперировать учебным временем и учебными материалами.

Вместе с тем, ориентация только на уровень начальной подготовки не может обеспечить полноценное формирование учебного коллектива «как совокупного субъекта образовательного процесса» [2, С. 95], в котором взаимодействие в ходе учебной деятельности обеспечило бы уровень интеллектуальной и познавательной активности всех обучаемых, необходимый для реализации целей и задач образовательного процесса в условиях современной образовательной среды.

Для специалистов кафедры иностранных языков особое значение имеет информация, связанная с особенностями психо-когнитивной сферы наших обучаемых, так как порождение речи и взаимодействие в ходе обмена информацией, как на родном, так и на иностранном языке, напрямую связаны с особенностями и уровнем развития интеллектуальной и психической сферы субъектов общения. Эти особенности, как известно, определяются спецификой функционирования второй сигнальной системы. Применительно к учебному процессу по кафедре иностранных языков особое значение имеют те функции второй сигнальной системы, которые определяют возможности речевой коммуникации.

Это функции внимания, понимания, запоминания, оперативная и долговременная память, функции праксиса, связанные с построением алгоритма речевой деятельности и, наконец, собственно речевые функции, такие как восприятие, переработка воспринимаемой информации, продукция речи и т.д. Индивидуальные особенности этих психических процессов отражены в материалах собеседований и нейропсихологических тестов, которые проводятся специалистами психологами во время профессионального отбора. Кроме того, в материалах по профессиональному отбору содержатся превентивные данные об интеллектуальных, эмоциональных, волевых и других характерологических особенностях обучаемых.

В обобщенном виде информация подобного рода наряду с результатами лингвистического теста позволяет специалистам кафедры иностранных языков сформировать более однородные учебные группы не только по начальному уровню знаний по иностранному языку, но и с учетом выявленных специалистами-психологами индивидуальных особенностей психо-когнитивной и интеллектуальной сферы обучаемых.

Такое предварительное изучение контингента обучаемых обеспечивает дифференцированный подход к формированию стратегии образовательного процесса, позволяет выявить условия, необходимые для формирования индивидуальных установок обучаемым на участие в активной учебной деятельности, в том числе перспективы использования личностно-ориентированных интенсивных методик и технологий.

В дальнейшем регулярный мониторинг обучаемых по позициям, о которых шла речь выше, обеспечивает возможность более эффективно управлять учебным процессом, находить оптимальные для каждой учебной группы формы и методы коллективной и индивидуальной работы, а на старших курсах совместно со специалистами профилирующих кафедр разрабатывать профессионально-ориентированные программы языковой подготовки с учетом индивидуальных интересов, склонностей и характерологических особенностей обучаемых.

На основе анализа показателей лингвистического тестирования на первом курсе, как правило, выделяется четыре категории обучаемых, из которых формируется основной поток и т.н. разговорные и нулевые группы, по одной – две группы в зависимости от показателей начальной подготовки по иностранному языку. Подобная стратификация обучаемых представляется целесообразной не только методически, но и психологически. Как известно, равномерный по исходному уровню знаний состав учебной группы обеспечивает одинаковые стартовые возможности для каждого обучаемого, что само по себе создает комфортную обстановку на занятиях, снимает эмоционально-психологическое напряжение, неизбежно возникающее у тех, кто по уровню подготовки явно отстает от других обучаемых. Затруднения, которые эти обучаемые испытывают в силу недостаточной подготовленности, препятствуют продуктивной совместной учебной деятельности и в конечном итоге способствуют формированию устойчивого, трудно преодолеваемого негативного отношения, как к предмету, так и к своим возможностям.

Многолетний опыт предварительного тестирования позволил нам выделить четыре категории обучаемых:

1 категория составляет приблизительно 7–9 % обучаемых, которые имеют условно нулевые показатели тестирования при положительном балансе ответов от 5% до 19%. Из этой категории формируются одна – две т.н. начинающие группы. Для этого контингента на кафедре разработан тематический план, в котором предусмотрен этап интенсивной начальной подготовки по специальной программе и по специальным пособиям.

2 категория, как правило, включает от 11% до 13% обучаемых, которые имеют высокие показатели, от 60% до 85%, и могут обучаться в интенсивном режиме, при высоком темпе проведения занятий с частой сменой видов работ. Из этой категории формируются т.н. разговорные группы, для которых на кафедре также имеется специальный тематический план. Кроме того, из этого контингента выделяются обучаемые для работы по индивидуально составленным программам языковой подготовки. В дальнейшем эта категория обучаемых обеспечивает кандидатов на изучение второго языка и обучение по дополнительным к основным программам.

3 категория включает 57–59 % обучаемых, у которых положительные ответы составляют от 38% до 59%. Эту категорию обучаемых характеризуют средние показатели лабильности к восприятию учебного материала, и они могут обучаться в обычном режиме, по основной программе.

4 категория составляет 21–23% обучаемых, имеющих положительный баланс ответов в пределах от 20% до 37%. Эти обучаемые характеризуются низкими показателями лабильности и нуждаются в дополнительных упражнениях не только для самостоятельной работы, но для работы в аудитории. При соблюдении этого условия эта категория обучаемых также может обучаться по основной программе.

Поэтому основной поток обучаемых формируется из 3 и 4 категорий и составляет от 75% до 79% состава обучаемых с разбросом результатов тестирования от 20% до 59% положительных ответов. Эти показатели соответствуют уровню начальной языковой подготовки, который обеспечивает выполнение базовой программы по иностранному языку. Что касается 1 и 2 категорий обучаемых, то, как было отмечено выше, для них предусмотрены дополнительные к основному тематические планы. В первом случае эти тематические планы компенсируют недостаточный уровень школьной подготовки, а во втором случае за счет интенсификации учебного процесса обеспечивают необходимую мотивацию учебной деятельности для тех, чей школьный уровень языковой подготовки явно превышает показатели, необходимые для овладения базовой программой обучения иностранному языку.

Следующий этап лингво-гуманитарной подготовки, который мы рассматриваем как базовый фундаментальный, в соответствии с программой охватывает первый год обучения в военном вузе. Способами организации учебной деятельности на данном этапе являются регулярные практические занятия в аудитории, индивидуальные и групповые консультации.

Этот этап предусматривает последовательное формирование сначала навыков информационно-рецептивного, а затем – информационно-репродуктивного билингвизма, ориентированного на восприятие и обработку информации при работе с адаптированной в учебных целях литературой по научно-популярной, общепрофессиональной и обще военной тематике.

На этом этапе происходит формирование лингвистической компетенции на уровне, который определяется как способность обучаемого осознанно и самостоятельно понимать, и продуцировать правильные в языковом отношении предложения и тексты с помощью усвоенных языковых единиц и правил их соединения. Поэтому основной учебной целью этого этапа является формирование системных представлений о структуре языка и изучение принципов его функционирования. Обучаемые должны получить представление о том, как устроена формальная система средств выражения в языке, как работает ее механизм, какие значения имеют единицы языковой системы и порождаемые в процессе коммуникации структуры: слова, предложения, тексты. Лингвистический аспект практического преподавания на этом этапе предусматривает «сопоставление изучаемого иностранного и родного языков, установление общего и специфического, анализ взаимоотношений, взаимовлияния, взаимодействия и интерференции их структурных элементов на всех уровнях языковой системы» [3, С. 57].

В соответствии с этим, дидактическое представление языковой системы на этом этапе обучения также предполагает формализованное описание инвентаря языковых единиц, а основной учебной целью является формирование и закрепление в сознании обучаемых алгоритмов использования этих единиц в коммуникативных структурах.

В условиях группового обучения традиционный подход к организации учебного процесса оказывается малоэффективным, так как он не обеспечивает избирательного педагогического воздействия на процесс восприятия и усвоения. Об этом свидетельствуют результаты статистической обработки показателей текущих рейтингов, семестровых зачетов, курсовых экзаменов, опросов, анкетирования и других методов определения эффективности учебного процесса. Кроме того, традиционная для вуза коллективная организация учебной деятельности не способствует сохранению устойчивой мотивации к изучению иностранного языка, так как она не обеспечивает условий для полноценной реализации индивидуальных образовательных потребностей каждого обучаемого.

Как уже отмечалось, в условиях современной образовательной среды основные организационные мероприятия должны быть нацелены на формирование учебного коллектива как единого субъекта обучения, в котором равно партнёрское взаимодействие всех участников образовательного процесса обеспечивает высокий уровень интеллектуальной и познавательной активности обучаемых. Главным условием формирования такого учебного коллектива является однородный по интеллектуальным, психо-когнитивным и другим показателям состав его участников. Поэтому в основном эта задача решается на предварительном диагностирующем этапе, на котором эти данные являются объектом анализа и обработки.

Однако в реальном учебном процессе, когда численность учебной группы составляет от 15 до 25 человек, а частота занятий в аудитории не превышает двух раз в неделю, обеспечить индивидуально-ориентированную траекторию обучения в соответствии с личностными потребностями и характерологическими особенностями каждого обучаемого не представляется возможным.

Поэтому на этапе аудиторных занятий для обеспечения целенаправленного педагогического воздействия внутри учебной группы выделяются т.н. микро - группы, численностью не более 2-3 обучаемых. В отличие от принятого на занятиях по иностранному языку деления учебной группы для работы парами, когда выбор партнеров носит формальный, случайный характер без учета их характерологических особенностей, состав микро - группы формируется на основе общности профессиональных интересов и сходстве интеллектуальных, эмоциональных, волевых и других характерологических особенностей обучаемых, (факторы, обеспечивающие благоприятные условия взаимопонимания и продуктивного взаимодействия участников микро - группы). Это позволяет рассматривать учебную микро - группу как гуманистически-ориентированную антропоцентрическую микросреду, в рамках которой закладывается индивидуальная траектория развития и профессионального становления будущих военных специалистов.

Совместная учебная деятельность в микро - группе способствует ускоренной личностной дифференциации и психологической адаптации обучаемых, возникновению у них устойчивых положительных межличностных связей, которые «характеризуются обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу». [2, С. 92] Такие межличностные связи воспринимаются субъектами учебного взаимодействия как положительный фактор, подкрепляющий мотивацию на совместную активную интеллектуальную деятельность. В этом случае межличностные связи приобретают устойчивый, долговременный характер и на последующих этапах обучения накопленный опыт учебного взаимодействия по мере профессионального становления трансформируется в устойчивый алгоритм служебно-деловых взаимоотношений.

В контексте современной образовательной среды микрогруппу можно рассматривать как составляющую макрообразовательной среды в структуре учебного коллектива, которая оказывает благоприятное воздействие на учебный коллектив в целом, подобно тому, как каждый из входящих в состав микрогруппы индивидов воздействует на микрогруппу в целом. Подобная схема взаимодействия учебного коллектива в целом и микрогруппы, как его подсистемы, позволяет соотнести понятие учебной микрогруппы с понятием «малая группа», которому военная психология отводит особое место в сложной иерархической организации Вооруженных Сил. В соответствии с этим, учебные микрогруппы можно рассматривать как благоприятную среду для формирования алгоритма продуктивного взаимодействия всех участников образо-

вательного процесса: преподаватель – обучаемый, преподаватель – учебный коллектив в целом. Аналогичным образом можно уподобить регулятивное влияние малой группы на коллективную жизнь и становление первичного воинского коллектива влиянию учебной микрогруппы на коллективную жизнь и становление учебного коллектива в целом.

Формирование коллективной психологии в условиях равнопартнерского взаимодействия всех участников образовательного процесса способствует мобилизации нравственного, интеллектуального и творческого потенциала учебного коллектива в целом, нейтрализует негативное дезорганизующее влияние т.н. неформальных лидеров, обеспечивая функционирование учебного коллектива как единого субъекта образовательного процесса. Выделение микрогрупп в учебном коллективе способствует формированию условий психологического комфорта, в значительной степени расширяет возможности избирательного педагогического воздействия, существенно разнообразит арсенал технологического сопровождения учебного процесса, обеспечивая тем самым возможности полноценной реализации возможностей гуманистической парадигмы обучения. В дальнейшем накопленный опыт продуктивного коллективного взаимодействия при решении учебных задач, ответственная социальная взаимозависимость и товарищеское сотрудничество обеспечат успешное взаимодействие выпускников вуза в воинском коллективе при решении профессиональных задач воинской службы.

Методическое сопровождение профессионально-ориентированной языковой подготовки на основе полифункциональной интегративной программы обучения в условиях современной образовательной среды характеризуется высоким уровнем технологизации учебного процесса. Современные инновационные технологии личностно – ориентированной направленности при сохранении коллективной формы обучения позволяют обеспечить индивидуальное дидактическое сопровождение учебного процесса, обеспечивая непрерывное формирование механизма самоорганизации и саморегуляции, профессионального роста и творческого развития будущего специалиста. Что касается выбора конкретных технологических средств и приемов, то их арсенал определяется двумя главными факторами: учебной целью образовательного процесса и «содержанием личностного развития обучаемого как субъекта познавательной деятельности» [4, С. 17].

При формировании навыков рецептивного билингвизма арсенал технологических средств в соответствии с главной учебной целью данного этапа должен обеспечить закрепление в сознании обучаемых алгоритмов использования этих единиц в коммуникативных структурах, необходимых для восприятия препарированных в учебных целях текстов на иностранном языке. Поэтому для достижения гарантированного результата методическое сопровождение учебного процесса должно обеспечить каждому обучаемому индивидуально-ориентированную систему действий по восприятию, переработке и надежному закреплению учебного материала.

Как показывает многолетний опыт практической работы, наиболее эффективным является синтез предметно- и личностно-ориентированных обучающих технологий, стимулирующих и направляющих познавательную деятельность обучаемых. К таковым относятся технологии, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий с элементами программированного обучения, а также технологии, обеспечивающие уровневую дифференциацию, ориентированные на формирование системных знаний и активизацию мыслительной деятельности обучаемых.

В сочетании с технологиями диагностического контроля, эти технологии, являются эффективными способами управления усвоением строго дозированного учебного материала. Отличительной чертой технологий диагностического контроля является оперативная обратная связь, которая обеспечивает условия для своевременной корректировки учебно-познавательной деятельности обучаемых. На этапе формирования рецептивного билингвизма технологии тестирования, технический рейтинг и др. формы диагностического контроля оперативно и полном объеме обеспечивают информацию для достоверной оценки результативности усвоения материала и текущих индивидуальных изменений в уровне подготовки обучаемых.

В отличие от традиционных контрольных работ и переводов тесты являются более гибкой и экономной по затратам учебного времени формой проверки знаний. Технический рейтинг отражает результаты текущего контроля в целом. Поэтому по сравнению с традиционными формами промежуточного контроля тестирование и технический рейтинг позволяют получить более объективное представление о результатах обучения, своевременно выявить и скорректировать ход учебной деятельности каждого обучаемого в индивидуальном порядке.

На втором году обучения формируются навыки репродуктивного билингвизма. Этот период предусматривает переход от изучения системы языка, от умений воспринимать прочитанное или услышанное к комплексному обучению коммуникации в системе. Так как коммуникативная компетенция является подсознательно обусловленной, внутренней психологической системой обучаемого, на этом этапе обучения в сознании обучаемых должен произойти переход от номинативных значений языковых структур к коммуникативным, т.е. формальные языковые структуры должны стать коммуникативно-значимыми для обучаемых. Этот этап должен обеспечить переход от аналитической обработки учебного материала к синтезу усвоенного материала в коммуникативных структурах, опосредующих процесс взаимодействия коммуникантов.

На этом этапе происходит формирование первичных навыков и умений применять языковой материал, усвоенный на первом курсе, в новых ситуациях. На наш взгляд, это самый сложный этап в учебном процессе, так как обучаемым предстоит усвоить, как используется и функционирует языковая система в речевой деятельности. Поэтому в методическом обеспечении учебного процесса доминируют активные формы и методы обучения и технологии, направленные на прямое включение обучаемых в процесс обучения. Это технологии, построенные на проблемной организации учебного процесса, в которых моделируются ситуации, отражающие логику речевого взаимодействия коммуникантов.

В основе языкового общения лежат диалогические отношения, которые следует рассматривать как доминирующую методологическую основу обучения иностранному языку в условиях современной образовательной среды, где непосредственно моделируется коммуникативная деятельность. Как метод научного познания и личностно-смыслового развития обучаемых диалог и основанная на нем технология организации учебной дискуссии тесно связаны с технологиями проблемного обучения, технологиями педагогической поддержки и коррекции личностного развития. Все эти технологии достаточно эффективно используются как на занятиях в аудитории, так и во время индивидуальных и групповых консультаций. Наряду с упомянутыми выше технологиями диагностического контроля для обеспечения надежной обратной связи уже на этом этапе эффективно используются элементы метода рефлексии. Совместное с преподавателем отслеживание процесса усвоения знаний, анализ результатов процесса обучения способствуют развитию таких важных качеств личности обучаемого как самостоятельность мышления, критический подход к субъектному образовательному опыту и личностным потребностям обучаемого.

Использование в учебном процессе современных информационных технологий, нацеленных на развитие опыта самообразовательной деятельности обучаемых, позволяет уже на втором году обучения приступить к формированию практических навыков и умений работы с материалами по общепрофессиональной и обще военной тематике. Тем самым, иностранный язык, как составная часть целостного профессионально-направленного педагогического процесса, включается в систему военной, военно-специальной и военно-технической подготовки в качестве необходимого инструмента профессионального становления будущего специалиста. Эта педагогическая задача реализуется посредством профессионально-ориентированных технологий, главной особенностью которых в условиях военного вуза является «направленность учебного процесса на овладение слушателями и курсантами основами военно-профессиональной деятельности по военной специальности» [1, С. 15].

На занятиях по иностранному языку такая направленность достигается, в первую очередь, ориентацией учебного материала на решение задач военно-профессиональной деятельности бу-

дущего специалиста. Использование технологий по развитию первичных навыков и приемов работы с иноязычной информацией по общепрофессиональной и обще военной тематике особенно эффективно при выполнении заданий по внеаудиторному чтению. Самостоятельный поиск и подбор тематически ориентированных материалов в соответствии с индивидуальными интересами обучаемого, консультации со специалистами профилирующих кафедр способствует раннему профессиональному самоопределению обучаемых, повышает мотивацию, развивает самостоятельность и инициативность, творческую активность при решении учебных задач.

Третий специальный профессионально-ориентированный этап языковой подготовки считается ключевым в профессиональном становлении обучаемых, так как в соответствии с учебными программами на этом этапе начинается теоретическое изучение военно-технических и военно-специальных дисциплин и формирование практических умений и навыков будущей военно-профессиональной деятельности.

В соответствии с этим, основной учебной целью третьего этапа лингво-гуманитарной подготовки является последовательное формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции на уровне информационно-продуктивного и информационно-интерактивного билингвизма. Этот уровень призван обеспечить военным специалистам реальные возможности использовать иностранный язык для практического решения вопросов, связанных с выполнением обязанностей воинской службы, включая профессионально-ориентированную коммуникацию по линии мероприятий международного военно-научного, военно-технического и военно-дипломатического сотрудничества.

На этом этапе содержание учебного материала, формы организации учебной деятельности, методическое сопровождение, формы и способы контроля должны быть адекватны соответствующим элементам учебного процесса на профилирующих кафедрах. Поэтому учебный процесс по кафедре иностранных языков отличается разнообразием форм организации учебной деятельности.

Среди основных форм организации учебного процесса по кафедре иностранных языков доминирующей формой является самостоятельная работа обучаемых. Если на предыдущем этапе обучения самостоятельная работа обучаемых сопровождала учебно-плановые занятия по иностранному языку и была нацелена на закрепление знаний, выработку навыков и умений практически использовать усвоенный на занятиях лексико-грамматический материал, на этапе формирования информационно-продуктивного и информационно-интерактивного билингвизма самостоятельная работа становится ведущей формой организации учебного процесса, так как нацелена на выработку формирования навыков и умений практически использовать иностранный язык для решения военно-профессиональных задач. Главным условием, обеспечивающим эффективность самостоятельной работы при обучении иностранному языку, является правильно организованная работа обучаемых с учебными и дидактическими материалами.

При традиционном предметно-ориентированном подходе работа над иностранным языком на старших курсах сводится к сдаче норм по внеаудиторному чтению, причем в большинстве случаев обучаемые ограничиваются переводом и не прибегают к другим формам работы с иноязычными источниками. При этом, главными аргументами, которыми руководствуются обучаемые при подборе текстов для перевода, как правило, остаются языковая доступность и время, затрачиваемое на подготовку задания.

Эмпирический анализ сложившейся ситуации, опросы и анкетирование обучаемых показали, что при общей привлекательности иностранного языка как учебной дисциплины, главной причиной потери интереса к предмету на старших курсах является непонимание обучаемыми профессиональной востребованности иностранного языка, его роли и места в учебном процессе на старших курсах. Тематическая связь материалов со специальностью либо весьма условна, либо отсутствует вообще. При таком подходе к организации учебного процесса специалисты профилирующих кафедр практически не вовлекаются в учебный процесс по кафедре иностранных языков и единственным консультантом, помогающим сориентироваться в выборе материалов и выбрать правильную стратегию подготовки, остается преподаватель по



иностранному языку. В этом случае выполнение заданий по иностранному языку носит формальный характер и оторвано от профессиональной подготовки, а потенциальные возможности иностранного языка как инструмента профессиональной подготовки, обусловленные его дидактическими свойствами, практически сводятся на нет.

Личностно-деятельностный подход к организации лингвистической подготовки на старших курсах позволяет устранить это противоречие и органично ввести иностранный язык в программу профессиональной подготовки обучаемых на основе индивидуального деятельностного подхода. Для этого необходима разработка индивидуальных профессионально-ориентированных программ языковой подготовки при взаимодействии специалистов кафедры иностранных языков и выпускающих кафедр. Такие программы предусматривают выполнение различных по характеру, содержанию и объему индивидуальных заданий под руководством преподавателей кафедры иностранных языков и при активном участии специалистов выпускающих кафедр.

Как показывает опыт практической работы, в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей обучаемых, такая программа может последовательно включать информационный поиск и подбор материалов в соответствии с планом военно-специальной подготовки, составление терминологических глоссариев, подготовку тематических обзоров и рефератов по иностранным источникам, перевод военно-технических и военно-специальных статей по заданию профилирующих кафедр. Выполнение таких учебных заданий (с использованием компьютерных и других информационно-поисковых технологий) предусматривает самостоятельный поиск, оценку, анализ и обобщение учебной информации, развивает умение обобщать и излагать в сжатом виде учебный материал.

Методическое обеспечение на данном этапе формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции должно обеспечивать условия для практической реализации в учебном процессе навыков и умений, необходимых будущему специалисту для выполнения обязанностей воинской службы. В этом случае учебный процесс будет отвечать внутренним потребностям и интересам обучаемых, а учебная деятельность будет полем приложения их творческих сил и способностей. Наибольшую степень мотивации для обучаемых обеспечивают технологии, моделирующие те или иные стороны будущей профессиональной деятельности. Если деловые и ролевые игры имитируют ситуации, в которых реализуется профессиональная деятельность специалиста, то участие в научно-практических конференциях, подготовка докладов, курсовых проектов и другие виды учебных заданий по профилирующим кафедрам, которые выполняются с привлечением материалов на иностранном языке, напрямую связаны с будущей профессиональной деятельностью по специальности.

В методическом обеспечении контроля качества и эффективности процесса обучения на этом этапе доминируют технологии, нацеленные на развитие побудительных мотивов в отношении обучаемых к процессу познания и саморазвития. Это метод рефлексии - технология, формирующая навыки самоконтроля, самоанализа и самооценки, как ведущих факторов становления будущего специалиста. Совместное со специалистами кафедры иностранных языков и профилирующих кафедр обсуждение результатов выполненного учебного задания, выявление и аргументированная оценка его достоинств и недостатков способствуют развитию навыков самооценки, умений делать обоснованные выводы. В ходе такого взаимодействия обучаемые овладевают методологией освоения новых знаний и методик для разработки эффективных методов решения стоящих и вновь возникающих задач.

Такая активная творческая по своему характеру работа с профессионально-ориентированными информационными материалами на иностранном языке обеспечивает эффективное индивидуально-ориентированное подкрепление учебного процесса на профилирующих кафедрах, способствует систематизации и закреплению учебной информации, полученной на практических занятиях по специальности, расширяет научный кругозор обучаемых, развивает их инициативность и самостоятельность в решении профессиональных вопросов.

Заключительный квалификационный этап предлагаемой модели лингво-гуманитарной подготовки – это этап подготовки к защите выпускных квалификационных работ на иностранном языке для наиболее подготовленного контингента обучаемых. Доминирующей формой организации учебной деятельности на этом этапе является самостоятельная работа выпускников при совместном руководстве преподавателей кафедры иностранных языков и преподавателей выпускающих профилирующих кафедр.

Защита квалификационной работы на иностранном языке – это одна из форм непосредственного практического использования иностранного языка в профессиональной сфере. Подготовительный период предусматривает подбор и обработку материалов по теме квалификационной работы из источников на иностранном языке. Соискатели представляют к защите доклад на иностранном языке и наглядный иллюстративный материал, также оформленный на иностранном языке. Такая сложная по структуре, объему и содержанию предварительная работа способствует расширению и углублению теоретических знаний и практических навыков обучаемых, повышает уровень выполнения сложных комплексных исследовательских задач, предусмотренных дипломным заданием.

На этом этапе завершается обучение в группах по программе дополнительной лингвистической подготовки. Это этап предусматривает подготовку к государственной итоговой аттестации на присвоение дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Итоговая аттестация включает комплексный квалификационный экзамен и защиту выпускной квалификационной работы на иностранном языке.

Рассмотренная в данном разделе нашего исследования полифункциональная интегративная лингво-педагогическая модель профессионально-ориентированной языковой подготовки представляет собой целостный учебно-методический комплекс, полностью охватывающий все этапы обучения в военном неязыковом вузе. Эта модель позволяет интегрировать иностранный язык как неотъемлемую составляющую профессионального обучения и совершенствования офицеров в соответствии с современными мировыми тенденциями в области профессионального образования, обеспечивая коммуникативную компетенцию на уровне, необходимом для эффективного решения профессиональных задач.

Продуктивное взаимодействие специалистов кафедры иностранных языков с общенаучными и специальными кафедрами обеспечивает формирование ядра дидактической задачи, в котором интеграция учебных целей и содержания обучения создает оптимальные условия для полноценной реализации всех составляющих гуманистически ориентированной дидактической системы. Наличие устойчивых контактов кафедры иностранных языков, реализация полноценной дидактической системы, включающей методы, средства и формы обучения, позволяет обеспечить переход обучаемых от исходного состояния обученности к требуемому уровню профессиональной подготовки.

Последовательная ориентация учебного процесса по кафедре иностранных языков на военно-специальную подготовку предусматривает поэтапное формирование целей, содержания и технологического обеспечения в соответствии с учебным процессом на профилирующих кафедрах. Гибкий полифункциональный характер предлагаемой модели языковой подготовки позволяет полностью реализовать в учебном процессе установки антропоцентрической модели обучения, обозначить условия правильного использования имеющейся учебно-материальной базы, и тем самым обеспечить условия для полноценного формирования будущего офицера на основе индивидуальной траектории профессионального становления с учетом его личных потребностей.

### **Библиография**

1. Пестов В.А. История и перспективы развития военного образования в России. – М: ВА ВВСН, 2001. – С.114-120.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997. – 287 с.
4. Левитес Д.Г. Современные образовательные технологии. – Новосибирск, 1999.

5. Аболина Н. С., Акимова О. Б. Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионального обучения // Образование и наука. 2012. № 9.
6. Бережная, И. Ф. Активизация процесса обучения курсантов в военно-научных заведениях на основе применения модульно-рейтинговой технологии // Перспективы науки. – 2011. – № 1 (17). – С. 16-19.
7. Горемыкин В.П. Военное образование: цель – на развитие // Вестник военного образования. – 2017. – № 1. – С. 4–12.
8. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык). – М., 2007. – 49 с.
9. Елагина В.С., Салатова Л.М. Компетентностно-ориентированное изучение иностранного языка в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
11. Ларина, Т. В. Системный подход к проблеме диагностирования и прогнозирования качества высшего военно-профессионального образования курсантов // Вестн. Воронеж, гос. техн. ун-та. – 2013. – Т. 9, № 3.2. – С. 78-80.
12. Лопуха Т.Л., Суслов Д.В., Ярославцева Н.В. Военно-педагогическая подготовка офицеров: история проблемы // ЦИТИСЭ. – 2019. – № 3 (20). – С. 31-42.
13. О мерах по усилению лингвистической подготовки курсантов высших военных образовательных учреждений высшего профессионального образования МО РФ: Приказ Министерства обороны РФ от 31 августа 2012 г. № 2617. –5 с.
14. Пестов В.А., Дробот И. С., Гвозд М.И. Развитие военного образования в России // Альма-матер, 2010, №10, с. 76-82.
15. Рябова Т.В., Капран Д.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции. // Вестник науки и образования. 2019. № 15.
16. Basturkmen. Ideas and Options in English for Specific Purposes. Applied Linguistic Professional Series: Eli Hinkel, Edition. – 2006.
17. Dudley-Evans T., St John A.M. Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. - Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
18. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
19. Larsen-Freeman. Techniques and principles in language teaching. Oxford University Press - 2000.
20. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension -Actions, Trends and Foresight Potential. - Cambridge University Press, 2002.

## MILITARY EXPERTS LINGUISTIC-HUMANITARIAN TRAINING MODEL AT HIGHER MILITARY INSTITUTION

**Konotop A.V., Klimova O.Yu., Fasolia A.A.**

Peter the Great Strategic Missile Troops Academy

**Abstract.** The article deals with the problems of improving the foreign languages quality training at higher military institutions. The contemporary approaches to military experts professional training in modern learning environment are also investigated.

**Key words:** quality of training, military experts, military training process, military infrastructure, linguistic-humanitarian training, problem learning method, cognitive formation method, contextual learning method.