Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) в г. Ялте

На правах рукописи

ЯШНИКОВА Наталья Владимировна

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Специальность 5.8.7. «Методология и технология
профессионального образования»

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н.В. Горбунова

Ялта – 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..……4

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ……19

1.1. Готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации как результат профессиональной подготовки будущих специалистов морских вузов……....19

1.2. Контекстное обучение в формировании готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации……..…..51

1.3. Педагогические условия формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения……..68

1.4. Модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения……92

Выводы по первой главе……..…111

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ…………..…114

2.1. Критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации…….…114

2.2. Поэтапная реализация технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения……135

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы……160
Выводы по второй главе…….....176
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….……..……183
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…….…….....187
Приложение А. Анкета для диагностики степени осознания роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности…….....215
Приложение Б. Анкета-опросник на выявления наличия устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к ……...219
Приложение В. Тест на определение уровня владения основными видами речевой деятельности на иностранном языке……..…….221
Приложение Г. Вопросы для проверки способности реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка……224
Приложение Д. Тест на выявление наличия умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач……225
Приложение Е. Анкета, направленная на определение уровня сформированности умения самооценки, самокоррекции и анализа собственной учебной деятельности……227

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Значительные социально-экономические и изменения, происходящие в последние десятилетия, а также стремительный научно-технический прогресс привели к развитию мировой морской торговли и внедрению новых технологий в оснащение современных судов. Эти факторы обусловили необходимость внесения изменений в профессиональную подготовку будущих специалистов морских вузов с целью совершенствования образовательного процесса для ведущих морских специальностей: судоводителей, судомехаников и судовых электромехаников. Инновационные процессы, направленные на совершенствование качества профессионального образования курсантов морских вузов, вызваны, в первую очередь, необходимостью повышения безопасности судоходства. Последнее во многом зависит от эффективного взаимодействия между работниками водного транспорта и сформированности их готовности использовать иностранный язык в профессиональной деятельности.

Для обеспечения эффективного общения будущих специалистов морских вузов в многоязычной среде и, следовательно, более качественного выполнения ими профессиональных обязанностей, а также для повышения конкурентоспособности будущих специалистов морских вузов на международном рынке труда, необходимо повысить степень сформированности их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Эту задачу следует решать в процессе подготовки будущих специалистов водного транспорта в образовательных организациях высшего образования.

С целью повышения качества образовательного процесса для курсантов морских специальностей, а также для соответствия профессионального образования меняющимся требованиям к профессиональной подготовке будущих специалистов морских вузов, Министерством образования и науки Российской Федерации в 2018 году был разработан и принят ряда приказов: Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта

высшего образования по специальности 26.05.05 Судовождение» от 15 марта 2018 года № 191, Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок» от 15 марта 2018 года № 192 и Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики» от 15 марта 2018 года № 193.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – специалитет 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок, специалитет 26.05.05 Судовождение, специалитет 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики – будущие вахтенные механики, судоводители и электромеханики должны быть способны обмениваться профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке.

На основании основной профессиональной образовательной программы специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок, будущие вахтенные механики должны владеть рядом умений и навыков: переводить с английского на русский язык информацию, содержащуюся в технических пособиях и руководствах по профессиональной деятельности, взаимодействовать на английском языке при решении профессиональных вопросов на уровне, необходимом для выполнения обязанностей вахтенного механика. Согласно основной профессиональной образовательной программы специальности 26.05.05 Судовождение, будущие судоводители должны обладать такой профессионально важной способностью, как использование профессионального английского языка в письменной и устной формах.

Основные профессиональные образовательные программы специалитета для подготовки будущих специалистов по эксплуатации и управлению судами морского транспорта разрабатываются и реализуются с учетом требований Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении

вахты, согласно которой владение английским языком на достаточном уровне для выполнения своих профессиональных обязанностей является обязательным профессиональным качеством вахтенных помощников капитана. Они должны уметь пользоваться картами и другими навигационными пособиями, понимать метеорологическую информацию и сообщения относительно безопасности и эксплуатации судна, поддерживать связь с другими судами, береговыми станциями и центрами службы движения судов на английском языке. Лица командного состава также должны уметь использовать и понимать клише Стандартного морского разговорника и способны выполнять свои обязанности в многоязычном экипаже. Члены машинной команды должны владеть английским языком в письменной и устной формах, что позволит им использовать технические пособия и выполнять обязанности механиков.

Таким образом, готовность к иноязычной профессионально ориентированной коммуникации является одним из основополагающих критериев качества подготовки будущих специалистов морских вузов, которая оказывает существенное влияние на эффективность профессиональной деятельности работников водного транспорта, обуславливая способность решать актуальные задачи посредством иностранного языка в процессе профессионального взаимодействия.

Традиционно обучение иностранным языкам специалистов технических направлений подготовки в общем, и курсантов морских вузов в частности, не задействует всех возможностей образовательного процесса для формирования их готовности к иноязычному профессионально ориентированному общению в профессиональной деятельности, основываясь преимущественно на развитии лексико-грамматических навыков обучающихся, а также на формировании умения чтения и перевода технических и научных текстов.

В связи с вышеизложенным, возникает необходимость оптимизации профессионально ориентированной иноязычной подготовки курсантов морских вузов. В основе нашей работы лежит идея реализации возможностей контекстного обучения в процессе формирования готовности будущих специалистов морских

вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Контекстное обучение, использующее как традиционные, так и инновационные формы, методы и средства обучения, основываясь на системном применении профессионального контекста, моделирует и предметное, и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, осуществляет «преобразование учебно-познавательной деятельности в социально-практическую» (А.А. Вербицкий).

Степень разработанности проблемы. Основные принципы, особенности, технологии, подходы и анализ процесса организации формирования профессионально ориентированной коммуникации на английском языке студентов неязыковых специальностей освещены в научных трудах В.Ф. Аитова, М.В. Амитровой, В.С. Андриенко, Н.В. Бородиной, И.А. Бульдиной, О.Н. Васичкиной, И.И. Галимзяновой, Р.М. Даниленко, М.А. Доможировой, А.Н. Измайловой, И.И. Кобыльской, М.Ю. Королёвой, И.А. Корягиной, О.А. Кукариной, Т.Л. Кучерявой, О.А. Ларионовой, О.Ю. Левченко, Н.В. Лихачевой, Е.А. Локтюшиной, Е.В. Лопатиной, С.А. Мазановой, М.В. Мельникова, Л.А. Миловановой, Л.Ю. Минаковой, С.С. Миронцевой, Н.С. Савицкой, С.К. Сальной, И.Ю. Чернобровкиной, Е.Н. Юриной и многих других.

Различные аспекты формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникации курсантов морских вузов нашли отражение в трудах И.В. Кузнецовой, Е.В. Мироненко, О.Б. Соловьевой, М.З. Шишло. Обучению профессионально ориентированному общению в рамках конкретных морских специальностей посвящены работы В.Н. Зыковой, Е.В. Надеиной, О.Б. Соловьевой. Теория и практика обучения иноязычному профессионально ориентированному общению и развитию иноязычной коммуникативной компетентности курсантов морских специальностей рассмотрены учеными и практикам (Г.И. Верба, Р.В. Дражан, Ю.С. Котова, С.Н. Паутова, Л.Г. Спутина, В.В. Тюрина, Р.Н. Тюрин).

Однако вопрос формирования готовности к профессионально ориентированной коммуникации будущих специалистов морских вузов посредством контекстного обучения в этих работах не рассматривается.

Различные аспекты формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации как студентов технических вузов в общем, так и курсантов морских специальностей в частности, нашли отражение в исследованиях теоретиков и практиков современной педагогической науки, но, несмотря на это, остается нерешенным ряд **противоречий** между:

– возрастающими требованиями к специалистам со сформированной готовностью к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и низким уровнем мотивации будущих специалистов морских вузов к изучению английского языка в процессе формирования их готовности;

– необходимостью формирования и совершенствования способностей будущих специалистов морских вузов осуществлять профессионально ориентированную иноязычную коммуникацию в устной и письменной формах и сокращением аудиторных часов на изучение дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)»;

– потенциалом контекстного обучения в профессионально ориентированной иноязычной подготовке курсантов морских специальностей и фрагментарным использованием средств контекстного обучения при формировании готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» в морском вузе;

– значимостью самоанализа, самооценки и самокоррекции в процессе профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и неспособностью обучающимися осуществлять их на высоком и достаточном уровнях.

Поиск возможных путей разрешения отмеченных противоречий позволил сформулировать **проблему исследования**: каковы модель и технология формирования готовности будущих специалистов морских вузов к

профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

В соответствии с проблемой определена **тема исследования**: **«Формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения».**

Объект исследования – профессиональная подготовка будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Предмет исследования – модель и технология формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Цель исследования заключается в теоретической разработке, научном обосновании модели и экспериментальной апробации технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Гипотеза исследования: формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации будет осуществляться более эффективно, если:

– раскрыты методологические основания формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации;

– выявлены критерии и показатели готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с целью определения уровня ее сформированности у будущих специалистов морских вузов;

– теоретически разработана, научно обоснована модель и экспериментально проверена технология формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации посредством контекстного обучения;

– выявлены и реализованы педагогические условия, способствующие повышению результативности профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов морских вузов средствами контекстного обучения.

Поставленная цель, объект, предмет и выдвинутая гипотеза определили **задачи исследования**:

1) уточнить сущность и структуру понятия «готовность будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации»;

2) определить педагогические условия, способствующие эффективному формированию готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения;

3) разработать модель и экспериментально проверить эффективность реализации технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения;

4) определить критерии, показатели и уровни готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Методологической основой исследования является совокупность научных подходов: системно-деятельностный (М.Б. Ганачевская, Л.В. Занков, Е. В. Казначеева, А.Н. Леонтьев, Л.Г. Петерсон, В.П. Сухов, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин), ориентирующий исследование на создание и организацию условий, интенсифицирующих деятельность обучающихся, направленную на формирование их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; коммуникативный подход (Х.А. Гипаева, Г.В. Захарова, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, Э.П. Шубин, Д. Хаймс), обосновывающий построение процесса обучения иностранному языку по модели процесса коммуникации; компетентностный подход (В.И. Байденко, В.А. Болотов, О.В. Варникова, О.В. Вендина, Н.А. Гришанова, Е.Ф. Зеер, И.Я. Зимняя,

Д.А. Иванов, В.В Сериков, Ю.Г. Татур, О.Н. Федорова, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин), отражающий такой вид содержания образования, который включает решение будущих профессиональных задач средствами иностранного языка, выполнение социальных ролей и проявление коммуникативной компетенции; контекстный подход (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, О.Б. Ермакова, Б.Н. Черкашин, О.А. Шевченко), обосновывающий необходимость максимального приближения форм учебной деятельности к формам профессиональной деятельности будущих специалистов морских вузов в процессе их профессионально ориентированной иноязычной подготовки.

Теоретическую основу исследования составили: труды, посвященные различным аспектам профессиональной подготовки обучающихся морских вузов (Л.Н. Бородина, Х.С. Галиева, В.П. Ефентьев, В. Н. Зыкова, В.В. Карасев, С.А. Лутков, Г. В. Муравьев, Е.Б. Скачков, Л.Г. Ступина, В.В. Фадеева, И.Н. Черникова, В. С. Чернявская), профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов (В.Ф. Аитов, А.С. Андриенко, И.И. Галимзянова, М.Б. Ганачевская, М.А. Доможирова, И.Д. Кожевникова, М.Ю. Королева, И.В. Кузнецова, О.А. Ларионова, Е.А. Локтюшина, С.Е. Мазанова, Л.А. Милованова, О.А. Минеева, С.С. Миронцева, Н.Н. Сергеева, О.Б. Соловьева, Е.В. Цибульская, Е.Н. Юрина), теоретического обоснования применения контекстного обучения в профессиональном образовании (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, О.Б. Ермакова, В.Г. Калашников, О.Г. Ларионова, А.С. Огнев); работы, раскрывающие различные аспекты готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации (Л.Ф. Гайсина, И.А. Корягина, Н.И. Мусина, Р.Д. Санджаева, С.И. Сафонов), основы педагогического моделирования (Н.М. Борытко, Н.В. Горбунова, Н.А. Глузман, Л.И. Гурье, А.Н. Дахин, В.И. Загвязинский, Е.А. Лодатко, Н.И. Миндров, А.А. Остапенко, В.И. Писаренко, Ю.И. Тарский, В.А. Тестов, Е.В. Яковлев).

Сочетание теоретико-методологического характера исследования с его практической направленностью, а также необходимость опытной проверки гипотезы обусловило выбор **методов исследования**:

– методы теоретического исследования: анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; интерпретация полученных данных; систематизация, сравнение и обобщение при разработке и обосновании модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения; моделирование дидактического процесса, а также метод прогнозирования;

– методы эмпирического познания: педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), анкетирование, тестирование;

– статистические методы: количественный и качественный анализ результатов исследования, табличный метод представления данных, статистическая обработка данных по критерию χ_2.

Основной **экспериментальной базой** исследования выступило ФГБОУ ВО «Керченский морской технологический университет».

Основные этапы исследования.

Первый этап (2019-2020 гг.) – изучение передового педагогического опыта и методической литературы по проблематике исследования; выявление актуальности сформулированной проблемы и степени ее изученности; конкретизация объекта, предмета, цели и задач исследования, а также выдвижение гипотезы; уточнение понятийного аппарата; выбор методов исследования; анализ нормативных документов, регламентирующих профессиональную подготовку курсантов; определение педагогических условий, способствующих повышению результативности профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов морских вузов; разработка программы проведения педагогического эксперимента.

Второй этап (2020-2021 гг.) – определение критериев и показателей оценивания уровней готовности курсантов морских специальностей к

профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; характеристика соответствующих уровней; подбор диагностических методик определения уровня готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; проведение контрольного эксперимента, обобщение и систематизация полученных данных; теоретическая разработка, научное обоснование и внедрение в образовательный процесс разработанной модели; проведение формирующего эксперимента с целью поверки гипотезы исследования и эффективности технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Третий этап (2021-2022 гг.) – проведение констатирующего эксперимента, количественный и качественный анализ, систематизация и обобщение результатов исследования; завершение статистической обработки данных экспериментальной и контрольной групп; формулировка выводов, полученных в ходе апробации технологии реализации разработанной модели; оформление материала диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

– определена сущность и структура готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации;

– выявлены и научно обоснованы педагогические условия, повышающие результативность формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения;

– разработаны и апробированы модель и технология формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения;

– представлены критерии (мотивационный с показателями: понимание роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности, наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально

ориентированной иноязычной коммуникации; коммуникативный с показателями: владение основными видами речевой деятельности, способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка; деятельностный с показателями: наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач, наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке; рефлексивный с показателями: сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности, способность самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной деятельности) и уровни (высокий, достаточный, средний, низкий) сформированности готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что данная работа вносит вклад в методологию и технологию профессионального образования:

– обосновано использование средств контекстного обучения в процессе формирования готовности курсантов морских специальностей к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с целью повышения ее эффективности;

– разработанная модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения дополняет профессиональную подготовку курсантов морских специальностей современными подходами к образовательному процессу.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

– внедрена в дидактический процесс образовательной организации модель и апробирована технология формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения;

– разработанный и верифицированный критериально-оценочный аппарат и пакет апробированных методик диагностики сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации могут быть использованы в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов морских вузов;

– экспериментальным путем проверены педагогические условия, повышающие результативность формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации;

– результаты и основные выводы исследования могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов морских вузов с целью повышения эффективности формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Достоверность полученных результатов исследования обеспечивается совокупностью методов, соответствующих предмету, адекватных поставленным целям и задачам; методологической обоснованностью теоретических позиций; сочетанием количественного и качественного анализа полученных данных; непротиворечивостью теоретических положений и эмпирических данных, полученных в ходе исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации как результат профессиональной подготовки будущих специалистов морских вузов – важная составляющая коммуникативной компетентности, которая представляет собой профессионально важное качество, заключающееся во взаимодействии и взаимопроникновении мотивационного, интерактивного и рефлексивного компонентов; способность профессионально подготовленных специалистов морских вузов участвовать в процессе информационного взаимодействия на иностранном языке с членами команды судна, грузополучателями, работниками портовых, навигационных и пограничных служб, должностными лицами таможенных и санитарных ведомств,

представителями судоремонтных заводов и мастерских, при выполнении своих профессиональных обязанностей.

2. Результативность формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации детерминирована внедрением в образовательный процесс педагогических условий: обеспечение устойчивой положительной мотивации к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; чередование, взаимозаменяемость и логическая связь между формами речевой деятельности; сочетание активных и интерактивных методов обучения; реализация возможностей контекстного подхода в процессе формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; обеспечение активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа.

3. На основе выделенных критериев и показателей (мотивационный с показателями: понимание роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности, наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; коммуникативный с показателями: владение основными видами речевой деятельности, способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка; деятельностный с показателями: наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач, наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке; рефлексивный с показателями: сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности, способность самооценки уровня готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации) конкретизированы уровни готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации: высокий, достаточный, средний, низкий.

4. Разработанная модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения включает целевой, методологический, процессуально-содержательный, критериально-диагностический и результативный блоки и реализуется в четыре этапа (мотивационный, коммуникативный, деятельностный, рефлексивный), структурными компонентами которых являются цели и ожидаемые результаты, педагогические условия, содержание работы и формы взаимодействия субъектов образовательного процесса.

5. В результате внедрения технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучениях процесс профессиональной подготовки повысился уровень их готовности, что проявилось в осознании ее роли в будущей профессиональной деятельности, наличии устойчивой мотивации к освоению морского английского языка, во владении всеми видами речевой деятельности на английском языке в достаточном объеме для осуществления взаимодействия на иностранном языке в процессе решения профессиональных задач, а также в способности курсантов самостоятельно анализировать, контролировать и корректировать учебную деятельность, направленную на формирование своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Апробация исследования и внедрение его результатов. В процессе исследования основные положения, результаты и выводы обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры педагогики и педагогического мастерства, кафедры филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет» и кафедры «Иностранные языки» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»; представлены и рассмотрены на научно-

практических конференциях разного уровня: Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогика, психология, общество: теория и практика» (г. Чебоксары, 03.12.2019), IX Всероссийская научно-практическая конференция молодых учёных «Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies» / «Достижения и перспективы инноваций и технологий» (г. Керчь, 6 мая 2020 г.), X Всероссийская научно-практическая конференция молодых учёных «Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies» / «Достижения и перспективы инноваций и технологий» (г. Керчь, 29 апреля 2021 г.), II Национальная научно-практическая конференция «Морские технологии: проблемы и решения – 2020» (г. Керчь, с 15 по 29 апреля 2020 г.), II Национальная научно-практическая конференция «Современные тенденции практической подготовки в морском образовании» (г. Керчь, 20 ноября 2020 г.), Международная научно-практическая конференция «New Science Generation» (г. Петрозаводск, 6 декабря 2020 г.), III Национальная научно-практическая конференция «Морские технологии: проблемы и решения – 2021» (г. Керчь, 19-30 апреля 2021 г.), III Национальная научно-практическая конференция «Современные тенденции практической подготовки в морском образовании» (г. Керчь, 19-20 ноября 2021 г.), III Международная научно-практическая конференция «Инновационные направления интеграции науки, образования и производства» (г. Феодосия, 11-15 мая 2022 г.).

Результаты исследования нашли отражение в 14 научных работах автора, из них – 5 научных статей опубликованы в профессиональных изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Полученные в ходе исследования результаты экспериментально проверены и внедрены в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет».

Структура исследования: диссертация состоит из введения, двух глав, выводов к ним, заключения, списка литературы, состоящего из 219 источников, и 6 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации как результат профессиональной подготовки будущих специалистов морских вузов

Стремительное развитие судоходства, увеличение количества судов, глобализация требований к качеству морского образования, а также ориентация на совершенствование профессиональной подготовки кадров по ведущим морским профессиям привели к необходимости формирования высокого уровня профессиональных компетенций будущих специалистов морских вузов, способных адаптироваться к изменениям в техническом оснащении судов, динамичным социальным и экономическим процессам.

Развитие системы морского образования в ближайшее десятилетие обусловлено утверждением 30 августа 2019 года распоряжения Правительства Российской Федерации № 1930-р Стратегии развития морской деятельности Российской Федерации до 2030 года. При рассмотрении ценностных ориентиров развития морской деятельности Российской Федерации на долгосрочный период, в Стратегии подчеркивается необходимость совершенствования системы образования по подготовке кадров по специальностям в сфере морской деятельности [140].

В настоящее время в Российской Федерации профессиональная подготовка будущих работников водного транспорта реализуется в более десятка университетов и филиалов. В качестве примера можно привести Волжский государственный университет водного транспорта и его филиалы – Казанский и

Пермский, а также Каспийский институт морского и речного транспорта; Сибирский государственный университет водного транспорта и его филиалы – Омский, Усть-Кутский и Якутский институты водного транспорта; Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова и его филиалы – Севастопольский филиал и Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова; Керченский государственный морской технологический университет и его структурное подразделение в г. Феодосия.

Во многих морских университетах обучение проходят курсанты из других стран, таких как Монголия, Китай, Украина, Социалистическая Республика Вьетнам и др. [139].

Большинство вузов проводит набор на бюджетные места. После прохождения конкурсного отбора, абитуриент становится студентом или курсантом и получает образование по одной из следующих специальностей: 26.03.01 Управление водным транспортом и гидрографическое обеспечение судоходства, 26.03.02 Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры, 26.05.01 Проектирование и постройка кораблей, судов и объектов океанотехники, 26.05.02 Проектирование, изготовление и ремонт энергетических установок и систем автоматизации кораблей и судов, 26.05.05 Судовождение, 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок, 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики и др.

Обучение осуществляется в очной, очно-заочной и заочной формах. Высшее морское образование можно получить на уровне бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры.

Бакалавров и специалистов, окончивших морские высшие учебные заведения России, можно условно разделить на 2 группы: моряки (капитаны и их помощники, механики, электромеханики) и строители судов (инженер, технолог судостроительного производства, кораблестроитель, конструктор, слесарь-механик).

Профессиональную подготовку в морском вузе можно рассматривать как начало профессиональной карьеры. Система организационных и педагогических мероприятий, проводимых в рамках профессиональной подготовки, обеспечивает формирование у обучающихся профессиональной направленности, знаний, умений и навыков [3]. Элементы этой системы отличаются профессиональной направленностью и преемственностью, находятся во взаимосвязи с целью обеспечения профессионального становления и развития обучающихся [190] и обуславливают уровень их образованности [47]. Особенность профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, как отмечают исследователи [128; 129], заключается в том, что она носит объектно-деятельностный характер, что позволяет сформировать у студентов целостное представление о процессе и результате своей будущей профессиональной деятельности.

Интерес в современной педагогической науке к сущности и структуре профессиональной подготовки связан с тем, что ее целью является формирование у будущих специалистов готовности к профессиональной деятельности в соответствии с государственными стандартами [13]. В рамках компетентностного подхода, на котором основывается современное высшее образование в Российской Федерации, формирование этой готовности основывается на формировании компетенций профессиональной деятельности. В связи с чем многие исследователи связывают понятие готовности к профессиональной деятельности с профессиональной компетентностью (В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской) [152; 163; 181].

Отличительная особенность профессиональной подготовки морских специалистов заключается в том, что образовательный процесс в морских образовательных организациях высшего образования осуществляется согласно требований не только федеральных стандартов [168; 169; 170], но и норм Международной морской организации, обеспечивающих подготовку будущих работников водного транспорта в соответствии с международными стандартами.

Международные стандарты, касающиеся морского образования и профессиональной подготовки всех лиц командного и рядового состава экипажа

торговых и пассажирских судов, определены Международной конвенцией о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты [205], Международной конвенции по охране человеческой жизни на море [99], Международной конвенции по предотвращению загрязнения с судов [100] и Конвенции о труде в морском судоходстве [75].

При разработке программ специалитета 26.05.05 Судовождение, 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок и 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики, определяющих содержание высшего образования, морские вузы формируют требования к результатам ее освоения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Универсальные и общепрофессиональные компетенции устанавливаются Федеральными государственными образовательными стандартами, а профессиональные компетенции формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников «Транспорт», из реестра профессиональных стандартов, размещённого в программно-аппаратном комплексе «Профессиональные стандарты» Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации [141]. Следует отметить, что профессиональные стандарты представляют собой характеристики и основные требования к квалификации, которые способствуют успешному выполнению определенного вида профессиональной деятельности и определенной трудовой функции [163].

Вид профессиональной деятельности согласно профессиональному стандарту «Судоводитель» – судовождение морских судов, судов прибрежного и внутреннего водного плавания, рыбопромыслового и технического флота, перевозка грузов и пассажиров на морских и внутренних водных путях [132]; согласно профессиональному стандарту «Электромеханик судовой» – эксплуатация судового оборудования и средств автоматики [133]; профессиональному стандарту «Механик судовой» – эксплуатация техническое обслуживание и ремонт судовых двигательных установок, судовых систем,

механического, электрического и электронного оборудования и техники морских судов, судов внутреннего и смешанного плавания [134].

Изучение профессиональных стандартов позволяет сформировать представление о специфике деятельности будущих специалистов морских вузов, определить ее как сложную и ответственную, направленную на поддержку безаварийности эксплуатации судна, которая зависит не только от способности работников водного транспорта выполнять профессиональные обязанности на высоком уровне, но и умения взаимодействовать с другими членами экипажа для координации совместных действий. В рамках этой деятельности морякам предъявляются определенные требования, которые находят свое отражение в профессиональных качествах и способностях. Характеристика профессиональной деятельности будущих специалистов морских вузов может быть представлена на примере профессиограммы деятельности механика судового (таблица 1).

Трудовые функции, действия, необходимые знания и умения, содержащиеся в профессиональных стандартах, определяют те профессиональные компетенции, которые выступают в качестве результатов освоения основных профессиональных образовательных программ в морских вузах, к которым относится и способность использовать английский язык в письменной и устной формах для членов командного состава морских судов.

Теория и практика профессиональной подготовки в морских вузах оказалась в центре внимания многих ученых, которые раскрывают особенности профессиональной подготовки моряков в концепции непрерывного образования (В.П. Ефентьев, В.В. Карасев, С.А. Лутков) [52; 70; 93], дидактические основы профессиональной подготовки в морском вузе (В.В. Фадеева) [167], некоторые аспекты формирования профессионально значимых качеств (Х.С. Галиева, Г. В. Муравьев, В. С. Чернявская) [35; 112; 183] и профессиональных компетенций будущих специалистов морских вузов (Л.Н. Бородина, В. Н. Зыкова, Е.Б. Скачков, Л.Г. Ступина, И.Н. Черникова) [11; 63;151; 166; 181].

Таблица 1

Профессиограмма деятельности механика судового

Профессиональные виды деятельности	**Качества, которые способствуют успешному выполнению профессиональной деятельности**		**Качества, которые мешают эффективной профессиональной деятельности**
– эксплуатация судовых двигательных установок, судовых систем, механического, электрического и электронного оборудования и техники морских судов, судов внутреннего и смешанного плавания, – техническое обслуживание судовых двигательных установок, судовых систем, механического, электрического и электронного оборудования и техники морских судов, судов внутреннего и смешанного плавания, – ремонт судовых двигательных установок, судовых систем, механического, электрического и электронного оборудования и техники морских судов, судов внутреннего и смешанного плавания	**Умения и способности:** – способность обеспечивать техническую эксплуатацию двигательной установки и вспомогательных механизмов; – способность организовывать, руководить и контролировать эксплуатацию, техническое обслуживание и ремонт двигательной установки и вспомогательных механизмов; – умение управлять судовыми двигательными установками, вспомогательным оборудованием и судовыми техническими средствами; – производить переключения, пуски и остановки механизмов в обслуживаемых помещениях; – умение обнаруживать и устранять дефекты и отказы судовых технических средств по заведованию; – способность использовать английский язык в письменной и устной форме для выполнения обязанностей механика морских	**Профессионально важные личностные качества**: – ответственность; – уверенность в себе, в принимаемых решениях; – гибкость (своевременная адаптация к изменяющимся условиям производства и внешней среды); – стрессоустойчивость; – коммуникабельность; – готовность механиков морских судов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; – рефлексивность; – сосредоточенность, способность к монотонной работе; – самоконтроль; – развитое техническое мышление; – стремление к самосовершенствованию; – наличие организаторских	– тревожность; – нерешительность – неорганизованность; – некоммуникабельность; – конфликтность, агрессия.

	судов; – умение вести отчетную и учетную документации по заведованию; – умение предотвращать загрязнение окружающей среды нефтью и вредными жидкими веществами; – умение использовать инструменты, станки и измерительные инструменты для изготовления деталей и ремонта на судне; – способность эксплуатировать, устранять неисправности и приводить в рабочее состояние судовое электрооборудование и средств автоматики, электронное и электрическое оборудование систем управления; – умение осуществлять действия по локализации последствий повреждения и по спасению судна после пожара, взрыва, столкновения или посадки на мель.	способностей; – умение работать в команде; – способность сотрудничать в обычных и чрезвычайных ситуациях.	
Отрасли применения профессиональных знаний:	– морской пассажирский транспорт; – морской грузовой транспорт; – внутренний пассажирский транспорт; – внутренний грузовой транспорт.		
Области применения профессиональной деятельности	– транспорт; – сфера прикладных исследований.		

Особое внимание уделяется уровню владения английским языком будущими специалистами морских вузов и их способности использовать его в профессионально ориентированном общении, что обусловлено востребованностью иностранного языка, а именно английского языка, среди будущих специалистов водного транспорта [193], что вызвано стремительным развитием международного судоходства как одного из ведущих средств осуществления международной торговли, а также стремлением выпускников российских морских вузов быть востребованными на международном рынке труда. Это связано с осознанием необходимости минимизировать языковые трудности, которые могут возникнуть на борту судна с многонациональным экипажем [202]. Согласно исследованиям, проведенным Комиссией Европейского союза [215], недопонимание между смешанным экипажем представляет собой потенциальную угрозу не только для установления деловых, профессиональных и дружеских отношений между членами экипажа, но и для их безопасности, а также целостности и сохранности самого судна и перевозимого груза. Более того, невозможность преодолеть языковой барьер во время профессионально ориентированной коммуникации на борту судна может привести к более глобальным последствиям, таким как загрязнение окружающей среды [210].

В связи с тем, что к уровню профессиональной подготовки будущих выпускников морских вузов сегодня предъявляются новые требования, особое внимание уделяется такой комплексной характеристике, как профессионально ориентированное общение на иностранном языке, что обуславливает необходимость повышения эффективности формирования готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на основе социальный заказ и особенности будущей профессиональной деятельности.

С целью повышения эффективности формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации целесообразно, в первую очередь, раскрыть сущность и содержание понятия «готовность к профессионально ориентированной

иноязычной коммуникации» как результата профессиональной подготовки будущих специалистов морских вузов. Для чего, прежде всего, необходимо рассмотреть дефиницию понятия «готовность» с точки зрения педагогики и психологии.

В психологическом словаре понятию «готовность» дается трактовка в словосочетании «готовность к действию» и определяется как установка или настрой на выполнение какого-либо действия [136]. Этот настрой устанавливается только в случае наличия ряда определённых знаний, умений, навыков, а также при стремлении противодействовать препятствиям, которые могут возникнуть в ходе выполнения действия. Готовность предполагает приписывание некоего личностного смысла выполняемому действию [137]. При первичных обращениях к понятию «готовность» в психологии оно рассматривалось как настройка на выполнение действия, некое эмоциональное и волевое состояние (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин [117], А.А. Ухтомский [166]), которое во многом зависит от индивидуальных особенностей личности, а также условий, в которых протекает деятельность (Н.Д. Левитов [86]). Кроме психических особенностей личности Н.Д. Левитов включает в понятие «готовность» познавательные, эмоциональные и волевые состояния, при этом указывает, что: «Готовность может быть рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей» [86, с. 221].

Некоторые отечественные исследователи в области психологии (В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов) объясняли «готовность» через другие понятия, а именно: определенный уровень ценностных ориентаций [191], отношение к деятельности [114], или же отождествляли ее с понятием установки [165]. Попытки трактовать готовность при помощи других понятий обусловлены тем, что психологическая готовность – это комплексная и интегральная характеристика, присущая человеку, границы которой определить довольно непросто.

В связи с тем, что каждая деятельность уникальна, что можно сказать и о профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, готовность к различным видам деятельности может иметь существенные особенности, отражающиеся в сущности и структуре этого понятия. В рамках нашего исследования наиболее приемлемо определение готовности, сформулированное Р.Д. Санджаевой, рассматривающей психологическую готовность не как психологическое состояние личности, а как качество, устойчивую характеристику личности [145, с. 8]. При этом готовность трактуется как подготовленность, длительная или устойчивая готовность, которую нет необходимости постоянно формировать, что и обеспечивает успешность деятельности.

При раскрытии сущности понятия «готовность к профессионально ориентированной коммуникации, как результата профессиональной подготовки будущих специалистов морских вузов», необходимо проанализировать «готовность» с точки зрения педагогической науки. В педагогической науке понятие «готовность» формулируется как сложная динамическая система, структурными компонентами, раскрывающими ее содержание, являются интеллектуальный, эмоциональный, мотивационный, волевой [146, с. 79], и основывается на представлении о готовности к отдельным видам деятельности (самообразованию, научно-исследовательской деятельности, военной службе или же профессионально ориентированной иноязычной коммуникации).

В педагогических исследованиях нет единогласно принятого определения понятия «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации» и общего представления о структурных компонентах, раскрывающих содержание этого вида готовности.

При этом отметим, что С.И. Сафонова в своем исследовании включает в содержание понятия «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации» мотивационный, интерактивный и рефлексивный компоненты, находящиеся в постоянной взаимосвязи [146]. При исследовании проблемы межкультурной коммуникации, в определении структуры готовности студентов к иноязычной коммуникации выделялись такие сопряженные

компоненты, как интеллектуальный, подразумевающий знание иностранного языка и экстралингвистических особенностей его носителей), ценностный и деятельностный, включающий умение обучающихся устанавливать контакт и взаимодействовать в межкультурной среде) [34]. Структура иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей раскрывается через такие компоненты, как ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный [111]. Понятие «готовность к профессионально-деловому иноязычному общению студентов – будущих инженеров» трактуется как единство пяти компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного, коммуникативного и рефлексивного [77].

В рамках нашего исследования содержание понятия «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации как результата профессиональной подготовки будущих специалистов морских вузов» раскрывается через такие структурные компоненты, как мотивационный, коммуникативный, деятельностный и рефлексивный.

Необходимость включения мотивационного компонента обусловлена тем фактом, что никакая деятельность в общем, и коммуникативная, в частности, невозможна без мотива [89]. Мотивационный компонент предполагает мотивационную готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, которая проявляется во внутренней личностной готовности будущих специалистов морских вузов к такому виду коммуникации и включает в себя положительное отношение к процессу профессионального взаимодействия средствами иностранного языка, осознание взаимосвязи между профессионально ориентированной иноязычной коммуникацией и эффективностью выполнения обязанностей работниками морского транспорта в будущей профессиональной деятельности, активное самостоятельной развитие языковой коммуникативной компетенции и уверенность в общении, другими словами наличие личностных и профессиональных мотивов. Мотивационный блок отражает сформированную потребность обучающихся в достижении высокой результативности своей коммуникативной деятельности средствами морского английского языка с целью

решения профессиональных задач. Сформированность этого компонента готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации способствует эффективному осуществлению коммуникативной деятельности [106, с. 206]. Мотивационный компонент является стержнем, вокруг которого конструируются три других компонента готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, а именно коммуникативный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Коммуникативный компонент, предполагающий готовность к обмену информацией [53], проявляется в умении устанавливать межличностные связи с другими членами экипажа, с командным составом других судов, должностными лицами портовых, таможенных и санитарных служб на основе лингвистических и профессиональных знаний, умений и навыков для реализации иноязычной коммуникации способности организовать процесс профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Под лингвистическими знаниями подразумевается знание основных фонетических, грамматических, лексикологических и словообразовательных явлений [153, с. 4] и закономерностей функционирования иностранного языка в рамках профильной направленности будущей профессиональной деятельности специалистов морских вузов.

Готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках коммуникативного компонента предполагает умение управлять процессом коммуникации, а именно планировать, осуществлять, оценивать и вносить исправления в профессионально ориентированную коммуникативную деятельность на иностранном языке в процессе выполнения профессиональных обязанностей.

Особенность профессионально ориентированной коммуникативной деятельности, участниками которой являются будущие специалисты морских вузов, заключается в том, что она реализуется средствами «морского» английского языка. Значение понятия «морской английский язык», появившегося в середине 80 х годов XX века, раскрывалось рядом исследователей. Так

С. Педжакович [211], Б. Причард [212] и Н. Демыденко [200] трактуют морской английский язык как профессиональную подсистему английского языка, возникшую и развивающуюся в определенных социолингвистических условиях как реакция на запрос общества в сфере навигации и морских перевозок. П. Трэнкнер дает более широкое определение данному понятию. В его исследовании морской английский язык – совокупность всех тех языковых средств, которые используются как инструмент для коммуникации в международном морском сообществе с целью обеспечения безопасности судоходства и развития международной торговли [217].

Характерной особенностью профессионально ориентированной коммуникации средствами морского английского языка является то, что она протекает в специфических условиях, которые обусловлены языковой и национальной принадлежностью участников коммуникации и уровнем сформированности коммуникативной компетенции работников водного транспорта. Так для одного или двух участников коммуникативного акта иностранный язык не является родным, и уровень владения им, как показывает практика, ниже по сравнению с родным языком. Более того, языковая и коммуникативная компетенция одного из участников профессионально ориентированной иноязычной коммуникации более высокая. На основании этого можно сделать вывод, что предметом профессионально ориентированной иноязычной коммуникации будет как взаимодействие участников, так и достижение взаимопонимания.

Коммуникативный компонент готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации включает в себя также владение основными речевыми способами достижения коммуникативных целей высказывания в рамках особенностей профессиональной деятельности, знание правил построения связной монологической и диалогической речи и умение говорить достаточно быстро и спонтанно для того, чтобы процесс общения с другими участниками профессионально ориентированной иноязычной коммуникации протекал без особых затруднений для любой из сторон.

Профессионально ориентированная иноязычная устная речь или говорение осуществляется при общении между членами экипажа на судне, при радиосвязи между судами, службами спасения и администрацией порта, основываясь на умении устно излагать свои мысли на иностранном языке, адекватно используя его лексические и грамматические средства, для достижения смысловой связности высказывания с целью реализации коммуникативного намерения для решения профессиональных задач и координации совместных действий [200; 210]. Устная речь в рамках профессионально ориентированной иноязычной коммуникации может протекать в форме монолога, диалога или полилога, каждая из которых основывается на употреблении и понимании различных видов языковых клише, реализуется в контексте той или иной коммуникативно-речевой ситуации. Эти формы профессионально ориентированной иноязычной устной речи отличаются друг от друга степенью активности участников профессиональной межкультурной коммуникации, развернутостью и связностью высказываний, их произвольностью и организованностью. Следует отметить, что при формировании мысли на иностранном языке, говорящий должен не только раскрывать предмет высказывания, но и осознанно выбирать соответствующие средства иностранного языка и составлять из них сообщение.

Профессионально ориентированная устная речь отличается точностью, высокой культурой [87], целенаправленностью и носит функционально-ролевой характер [155].

Неотъемлемой частью коммуникативного компонента готовности будущих специалистов морских вузов является также умение создавать и редактировать логически и последовательно организованные тексты профессионального назначения в рамках письменной речи, к которым относятся деловые письма, телекс и др. Профессионально ориентированное иноязычное письмо представляет собой сложную форму коммуникативной деятельности, заключающейся в создании и фиксации связного письменного высказывания на основе дискурса иноязычной культуры (англоязычной в частности), содержание которого имеет профессиональную направленность. Наиболее важными видами профессионально

ориентированной иноязычной письменной речи для специалистов морских вузов является умение вести судовые журналы, деловую переписку с судовыми верфями и агентами судовладельческих компаний, составлять письма протеста, инструкции и т.д.

В связи с тем, что профессионально ориентированная иноязычная коммуникация протекает еще и в такой форме речевой деятельности, как чтение, то коммуникативный компонент готовности к ней включает и умение понимать содержание письменных текстов как общеделовой тематики, так и узкоспециальной. Профессионально ориентированное иноязычное чтение – сложный и многокомпонентный процесс, который заключается в понимании и осмыслении информации, содержащейся в технических текстах, инструкциях по эксплуатации механизмов и приборов, деловой документации, а также ее переработки с целью использования в профессиональной деятельности. Особенность его заключается в том, что иноязычное чтение основано на знании грамматики и лексики иностранного языка, как общей, так и профессиональной, умении компенсировать недостаточное понимание отдельных частей текста при помощи контекста, умении определять тему и авторский замысел. Необходимо отметить, что профессионально ориентированное иноязычное чтение «удовлетворяет как коммуникативные, так и познавательные потребности» [57, с. 94]. Это связано с тем, что чтение иноязычного текста профессиональной тематики может служить основой для устного высказывания, а также при частом чтении происходит усвоение нового лексического материала, который может в последствии использоваться в устной речи.

Коммуникативный компонент готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации предполагает владение, наравне с чтением, такой формой ее речевой деятельности как аудирование, а именно – умение распознавать на слух речь других участников коммуникации, как непосредственно, так и по радиосвязи. Аудирование представляет собой сложную форму иноязычной речевой деятельности, основными целями которой являются ознакомление, оценка, отбор и присвоение информации, выраженной средствами

иностранного языка, для дальнейшего ее применения с целью реализации взаимодействия в рамках профессионально ориентированной коммуникации, направленного на осуществление технической эксплуатации судна, обеспечение безопасности навигации и предотвращение экологической катастрофы и т.п. Из чего можно сделать вывод, что процесс ознакомления с информацией протекает совместно с процессом декодирования лексических и грамматических единиц иностранного языка. Таким образом, профессионально-ориентированное иноязычное аудирование основывается на способности быстро узнавать языковые средства и удерживать их в памяти в течении промежутка времени, необходимого для понимания отдельных мыслей и их целостных объединений [148, с. 30].

К коммуникативному компоненту относится также знание лексических и грамматических норм [109], владение этическими и нравственными правилами поведения, обусловленными нормами речевых ситуаций профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Этот компонент включает также владение двумя видами коммуникативной деятельности: деловой и технической. Деловая коммуникативная деятельность подразумевает составление деловой корреспонденции, подготовку соответствующих документов для поиска работы, прохождение собеседования о приеме на работу, проведение деловых и телефонных переговоров, составление отчетов, заявок и т.п. Техническая коммуникативная деятельность, в свою очередь, подразумевает информационное взаимодействие, основанное на участии в рабочих дискуссиях и совещаниях, ведении технической документации и использовании простых и понятных средств иностранного языка для передачи сложных технических явлений. Любой вид профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной деятельности носит уникальный, своеобразный характер. Это обусловлено тем, что акт коммуникации предполагает каждый раз разных участников, условия и предмет коммуникативной деятельности.

Деятельностный компонент готовности к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации проявляется в умении будущих специалистов морских вузов контактировать с людьми разных культур, что требует формирования

способностей курсантов эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач и вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке. Эти способности основаны на умении анализировать разнообразные, порой непредсказуемые, ситуации профессионального общения с членами экипажа, работниками портовых служб командным составом других судов и т.п., умением формулировать задачи и осуществлять их решение в профессиональной деятельности [34].

Рефлексивный компонент, как и мотивационный, отражает внутреннее состояние личности, предполагает наличие у обучающихся способности к критическому мышлению, которое позволяет проводить анализ соответствия содержания, форм, видов и средств речевой деятельности коммуникативным ситуациям, определяется наличием умения подводить итоги своей коммуникативной деятельности, сформированности способности к самооценке и оценке других участников профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Самооценка дает возможность обучающемуся осознать сильные и слабые стороны своей коммуникативной деятельности на иностранном языке в рамках будущей профессиональной деятельности. Э.Ф. Зеер указывает, что каждый обучающийся должен понять и принять свои положительные и отрицательные качества, соотнести их с эталоном профессионально важных качеств. Этот внутренний самоанализ является началом осознанной работы над собой, которая способствует профессиональному и личностному самоопределению [60; 61]. Рефлексивный блок включает способность к изменениям и ответственность за свои слова и поступки.

Вышеизложенное позволяет рассматривать готовность решать профессиональные вопросы с использованием иностранного языка как важную составляющую коммуникативной компетентности, которая представляет собой профессионально важное качество, заключающееся во взаимодействии и взаимопроникновении мотивационного, интерактивного и рефлексивного компонентов, и представляющее собой способность профессионально подготовленных специалистов морских вузов участвовать в процессе

информационного взаимодействия на иностранном языке с членами команды судна, грузополучателями, работниками портовых, навигационных, пограничных служб, должностными лицами таможенных и санитарных ведомств, представителями судоремонтных заводов и мастерских, при выполнении своих профессиональных обязанностей.

Готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, согласно профессиональным стандартам «Судоводитель», «Электромеханик судовой» и «Механик судовой», является одним из профессионально важных качеств профессиональной деятельности выпускников морских вузов. Высокий уровень ее сформированности будет способствовать их профессиональному росту, повышению конкурентоспособности на мировом рынке труда, обеспечит эффективное взаимодействие с другими членами экипажа на борту иностранного судна, что, в свою очередь, служит одним из важнейших обстоятельств, способствующих успешному и качественному выполнению профессиональных обязанностей. В связи с чем необходимо выделить предпосылки эффективного формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Среди наиболее значимых предпосылок следует отметить предметные результаты освоения базового курса английского языка курсантами первого курса, достигнутые ими по окончанию 11 классов. Требования к этим результатам, согласно Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, включают сформированную иноязычную коммуникативную компетенцию; достижение достаточного уровня владения иностранным языком, позволяющего выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями английского языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения; сформированность умения использовать английский язык как средство для получения информации из англоязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [171]. Значимость достижения указанных предметных результатов обусловлена тем, что английский язык является не

только целью овладения, но и средством осуществления обучения и формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в процессе развития коммуникативной компетенции будущих специалистов морских вузов.

Еще одну группу предпосылок эффективного формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникации составляют высокая мотивация обучающихся и волевой компонент. Они обусловлены наличием у обучающихся сформированной профессиональной направленности, т.е. сложной черты личности, включающей комплекс мотивов, которые определяют будущую профессиональную деятельность и влияют на положительное отношение к профессии и активное желание работать в ней всю жизнь [7, с. 20]. Профессиональная направленность у курсантов морских вузов предполагает осознание значимой роли иностранного языка, а именно морского английского языка в общем и готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в частности, в их конкурентоспособности при трудоустройстве в будущем, а также в способности осуществлять при выполнении своих профессиональных обязанностей эффективное взаимодействие с другими членами интернационального экипажа, с администрацией и работниками иностранных портов. Другими словами, профессиональная направленность будущих специалистов морских вузов включает отношение к иностранному языку как к профессиональной ценности.

Предпосылки эффективного формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникации также предполагают наличие таких личностных качеств и свойств обучающихся, которые предопределены психологическими особенностями юношеского (студенческого) возраста [49], как понимание ответственности за принятые решения, навыки работы в команде и готовность к сотрудничеству, креативное и критическое мышление, навыки эффективной коммуникации (владение эффективными стратегиями письменной и устной коммуникации на иностранном языке в профессиональной среде), умение соблюдать профессиональную этику, которые представляют собой неотъемлемую

часть как коммуникативных, так и общепрофессиональных компетенций [17, с. 88].

Определение сущности и содержания понятия «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации как результат профессиональной подготовки будущих специалистов морских вузов» обосновало выбор научных подходов к формированию данной готовности, таких как контекстный, коммуникативный, компетентностный и системно-деятельностный.

Контекстный подход, введенный в педагогику высшего образования А.А. Вербицким в конце прошлого века и признанный научным и педагогическим сообществом, нашел широкое применение в образовательном процессе профессионального образования. Его положения связаны с ключевым понятием «контекста», который трактуется как «система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [22, с. 42]. Иными словами, и применительно к проблеме нашего исследования, контекст – это предметные, социальные, пространственно-временные и другие особенности ситуаций, в которых предстоит действовать будущим специалистам морских вузов при выполнении своих профессиональных обязанностей.

В работах А.А. Вербицкого и его последователей (Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, В.Г. Калашников и др.), предпринята попытка упорядочивания образовательных контекстов с целью их использования в качестве инструмента образовательной технологии [19 - 31; 51; 55; 67; 68; 69].

Так, В.Г. Калашников подразделяет общие контексты образовательного процесса на два основных: внутренний и внешний. Внутренний контекст, охватывая внутрипсихические результаты образования, включает в себя психологический, смысловой и экзистенциальный контексты, обеспечивает оптимальное формирование высших психических функций, личности обучающегося, осмысленность содержания образования и самореализацию обучающегося посредством процесса и содержания образования [67, с. 89].

К группе внешнего контекста, который указывает на социальные эффекты образовательного процесса, относятся социальный, функциональный методический контексты. Они обеспечивают соответствие результатов образовательного процесса требованиям, запросам общества и структуре будущей профессиональной деятельности [68].

А.А. Вербицкий, Т.Д, Дубовицкая и Н.В. Жукова подразделяют контексты по содержанию образования на пространственно-временной контекст, контекст системности и межпредметности знания, контекст профессиональных действий и ролей, контекст личных и профессиональных (должностных) интересов, кросс-культурный контекст.

Выделенные формы контекстов обеспечивают последовательное разворачивание содержания образовательного процесса, позволяют продемонстрировать взаимосвязь новой информации с уже имеющейся у обучающихся, соотнести полученные знания и приобретенные навыки с будущей профессиональной деятельностью, обосновать их субъективную значимость, а также показать взаимосвязь образовательной среды с коммуникативной и информационной средой своей страны и мировой образовательной средой [23; 55].

В.Г. Калашников добавляет к этой группе контекстов неявный контекст [69], особенность которого заключается в том, что включенные в его состав факторы не осознаются субъектами образовательного процесса, но оказывают на них значимое влияние благодаря интеллектуальному опосредованию и соответствующей трансформации познавательных действий обучающихся.

Таким образом, в рамках контекстного подхода образовательную среду, созданную с целью формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, можно представить как сочетание контекстов, в которых происходит реализация образовательных, развивающих и воспитательных целей дидактического процесса и формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Возможность использовать контексты как инструмент организации образовательной деятельности в морских вузах определяется комплексом принципов, составляющих методологию контекстного подхода. К ним относится принцип расширения контекста, принцип взаимосвязи контекстов, принцип вариативности контекста [51], принцип системности контекста, принцип дополнительности контекстов [68].

Одно из неоспоримых преимуществ контекстного подхода заключается в том, что он открыт, т.е. позволяет использовать для достижения поставленных образовательных и развивающих целей любые технологии, предложенные в рамках существующих дидактических теорий и подходов, максимально раскрывая и используя их потенциал. Заимствование различных достижений отечественной и зарубежной психологии основывается на выявлении тех контекстов, в которых они оказываются эффективными. Таким образом, контекстный подход, являясь мета-подходом, интегрирует в себе многочисленные методики и подходы в единую систему [67].

Выбор форм и методов контекстного обучения обусловлен ориентацией на профиль подготовки специалистов морских вузов и на специфику их будущей профессиональной деятельности. Формирование готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации осуществляется преимущественно путём разделения обучающихся на интерактивные группы, представляющие собой социальные модели будущей профессиональной деятельности посредством таких дидактических методов, как дискуссия, деловая игра, ролевая игра, метод проектов, моделирование проблемных ситуаций и др. Значимое место в образовательном процессе занимает и самостоятельная работа обучающихся, что обеспечивает возможность самоорганизации индивидуальной деятельности курсантов.

Моделирование контекста будущей профессиональной деятельности (предметного и социального), осуществляемое при помощи соответствующих методов, приемов и форм обучения, наполняет познавательную деятельность

обучающихся личностным смыслом, повышает уровень их познавательной активности и степень включенности в образовательный процесс [19, с. 40].

Создание предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности курсантов морских вузов на практических занятиях по иностранному языку оказывает смыслообразующее влияние на процесс и результаты формирования их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Моделирование предметных и социальных контекстов позволяет преодолеть разрыв между профессионально ориентированной иноязычной подготовкой в морском вузе и реальным общением членов экипажа при выполнении своих профессиональных обязанностей, благодаря тому, что эти контексты создаются в проблемном обучении, воссоздающем ситуации профессионального действия.

Контекстный подход позволяет реализовать потенциал метода моделирования контекстов, повысить рефлексивность образовательной деятельности, а также сочетать специфические методы и методики обучения.

В связи с тем, что образовательная деятельность обучающихся трансформируется в социально-практическую в процессе формирования и развития системы из ключевых компетенций [31, с. 15], одним из основополагающих подходов был выбран компетентностный, использование которого в образовательной деятельности приобретает особое значение в процессе модернизации российского образования, а также обусловлено принципиальной трансформацией морских профессий и их глобализацией.

Ценность и специфика компетентностного подхода нашли свое отражение в работах В.И. Байденко [8], О.В. Варниковой [14], О.В. Вендиной [18], Н.А. Гришановой [45], Е.Ф Зеер [60; 61], И.А. Зимней [62], Ю.Г. Татура [159], О.Н. Федоровой [172], А.В. Хуторского [177], Б.Д. Эльконина [187]. Этот подход, основанный на формировании ряда компетенций, предполагает значительное усиление практической направленности образования, нацелен на удовлетворение личных и академических потребностей обучающихся, а также запросов рынка труда.

Ключевое понятие данного подхода – компетенция, зародившееся в 60-х годах прошлого века, служило предметом спора философов, психологов, педагогов и методистов, которые стремились дать ему трактование. В европейском проекте TUNING была предпринята попытка сформулировать общепринятое понимание «компетенция»: «Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), описывающих уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [218].

В рамках компетентностного подхода в учебном процессе ВУЗа происходит формирование трех групп компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. При формировании состава компетенций в Федеральный государственный стандарт высшего образования – специалитет по морским специальностям 26.05.06. Судовождение, 26.05.06. Эксплуатация судовых энергетических установок, 26.05.07. Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики включены универсальные и общепрофессиональные компетенции. Профессиональные компетенции определяются образовательной организацией высшего образования самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а именно профессиональный стандарт «Судоводитель-механик» и профессиональный стандарт «Механик по флоту», запросами рынка труда с учетом требований Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года и Конвенции 2006 года о труде в морском судоходстве. Формирование компетенций в образовательной организации высшего образования носит системный характер и происходит как при изучении отдельных дисциплин, так и циклов дисциплин.

В рамках нашего исследования, нацеленного на изучение формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной коммуникации, первостепенное значение приобретает формирование коммуникативной компетенции, а именно способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых)

языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия, а также способности использовать английский язык в устной и письменной формах для профессионального взаимодействия при выполнении своих обязанностей.

В связи с тем, что в качестве ориентиров компетентностного подхода выступают такие образовательные цели, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [60], он предполагает выбор образовательной технологии, которая позволяет обучающимся работать большую часть времени самостоятельно и дает возможность научиться планировать, организовывать и оценивать свою образовательную деятельность [74, с. 34]. Наряду с лекциями и практическими занятиями по иностранному языку применяются такие формы образовательной деятельности, как самостоятельная работа в библиотеке и в сети Интернет, групповая работа над проектом, решение проблемных ситуаций и др. Их использование нацелено на развитие познавательной активности обучающихся, позволяющей курсантам самостоятельно добывать знания, автономно развивать лексико-грамматические навыки, формировать гибкость и поддерживать сотрудничество при решении профессиональных задач посредством иноязычной коммуникации.

Реализация компетентностного подхода с целью формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации осуществляется посредством развивающих технологий образования: когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные и личностно-ориентированные, которые предполагают использование инновационных методов обучения: решение проблемных ситуаций, метод проектов, метод дискуссии, организационно-деятельностные игры, интерактивные и имитационные игры и др. С их помощью происходит процесс формирования способности курсантов обмениваться средствами морского английского языка профессионально значимой информацией в устной и письменной формах, а также взаимодействовать на английском языке при выполнении профессиональных обязанностей, а это предполагает умение излагать свои мысли и планы,

отстаивать собственное мнение, задавать вопросы; создавать каналы двухсторонней коммуникации, концентрироваться на словах собеседника; эффективно поощрять и критиковать других людей, участвовать в дискуссии и многое другое средствами иностранного языка. Инновационные методы обучения ориентированы не только на усвоение курсантами способов действия в повторяющихся профессиональных ситуациях, но и направлены на развитие способностей обучающихся к совместным действиям в новых ситуациях профессиональной деятельности [61].

Значимую роль в организации образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» в морских вузах в рамках компетентностного подхода играет формирование умения курсантов оценивать уровень сформированности своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, что может осуществляться посредством коммуникативных и творческих заданий и их последующего анализа, проектирования профессионального развития, выполнения тестовых заданий с самооцениванием и взаимным оцениванием.

Ориентация на компетентностный подход в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации значительно улучшит качество профессиональной подготовки курсантов, повысит уровень их конкурентоспособности на мировом рынке труда и будет способствовать повышению уровня их профессиональной мобильности.

Для достижения наибольшей эффективности формирования готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации актуальной является организация образовательного процесса на основах коммуникативного подхода, фундаментальные положения которого были разработаны в 70-80-х годах прошлого века и изложены в работах отечественных [127] и зарубежных методистов и педагогов [40; 58; 197; 204; 208; 216] и служит приоритетными при преподавании как общего английского, так и английского для специальных целей. Они заключаются в том, что коммуникация

является не только целью, но и средством процесса обучения, таким образом, приближая его по своему характеру и активности к реальной коммуникации.

Выбор коммуникативного подхода, как одного из основополагающих в нашем исследовании, обусловлен осознанием того, что знание грамматических правил, лексических единиц и фонетического строя иностранного языка не достаточно для того, чтобы подготовить курсантов использовать английский язык для осуществления эффективного общения в будущей профессиональной деятельности. Для того, чтобы будущие специалисты морских вузов могли взаимодействовать на иностранном языке, они должны быть способны использовать и понимать английский язык в достаточно широком диапазоне коммуникативных ситуаций.

Под способностью использовать английский язык подразумевается умение курсантов соединять языковые единицы (грамматические, лексические, фонетические), чтобы четко и надлежащим образом выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме. Способность понимать английский язык предполагает, что курсанты могут правильно истолковать содержание того, что они услышали или прочли, и могут адекватно и в полной мере на него отреагировать. Это может быть достигнуто путем внедрения коммуникативной практики уже на первых практических занятий иностранному языку, что поможет курсантам развить свои коммуникативные умения, сформировать стратегии взаимодействия в будущей профессиональной деятельности, придаст им уверенности в себе, а также накопить знания в грамматическом, лексическом и фонетическом строе английского языка.

Ориентация на коммуникативный поход в образовательном процессе по формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации предполагает использование английского языка, как средства общения, ориентацию на интересы обучающихся, преподавание дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» средствами английского языка, активное вовлечение курсантов в образовательный процесс, а также

использование заданий, моделирующих реальные коммуникативные ситуации будущей профессиональной деятельности [207, с. 96].

Использование английского языка как средства общения поможет курсантам понять, как социальный контекст и конкретные ситуации влияют на выбор языковых единиц и тип коммуникации, а также научит обучающихся находить выход из ситуаций недопонимания между участниками коммуникации. Активное вовлечение курсантов в образовательный процесс нацелено на то, чтобы обучающиеся смогли выработать собственные стили или стратегии обучения, и научит курсантов нести ответственность за свои учебные достижения и результаты. При этом роль обучающего заключается в наставничестве, консультировании, поддержке и поощрении. Преподаватель помогает курсантам открыть возможности самостоятельной познавательной активности, обучения, приобретения знаний, а также сформировать умение самооценки, самокоррекции и анализа достигнутых результатов.

Организация образовательного процесса по формированию готовности будущих судоводителей, судовых механиков и электромехаников к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на английском языке, как одно из условий реализации коммуникативного подхода, позволяет имитировать погружение их в англоязычную среду на практических занятиях, что поможет курсантам развивать навыки понимания английской речи в реальных ситуациях профессиональной коммуникации. Создание англоязычной среды в аудитории предполагает не только общение между обучающимися на английском, а также курсантами и педагогом на английском языке, но и отход от использования родного языка при введении нового языкового материала, который поясняется на английском языке.

Коммуникативный подход, предполагающий моделирование на практических занятиях реальных ситуаций будущей профессионально ориентированной коммуникации, предусматривает создание таких социальных контекстов, в которых обучающиеся будут взаимодействовать для решения конкретных профессиональных задач. Таким образом, процесс обучения

становится моделью процесса общения, что обеспечивает функциональный характер усвоения и использования курсантами речевых средств и эвристичность их общения [127, с. 4].

Моделирование реальных ситуаций будущей профессионально ориентированной иноязычной коммуникации происходит преимущественно при парной и групповой формах работы, при которых обучающиеся получают возможность учиться друг у друга, овладеть беглой речью на английском языке, увеличить продолжительность своего общения на английском языке по сравнению с фронтальной работой с преподавателем [213, с. 20].

Выбор коммуникативного подхода, как одного из основных, в нашем исследовании позволяет придать образовательному процессу разговорную направленность, ситуативность, функциональность и поддерживать интерес обучающихся, создавая ситуации общения реальной жизни параллельно с усвоением фонетических, лексических и грамматических норм английского языка.

В связи с тем, что овладение иностранным языком является сложным психофизическим процессом [88], при формировании готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации необходимо учитывать психические, психофизические и лингвистические аспекты, что может быть достигнуто благодаря построению процесса обучения иностранному языку для профессиональных целей на основе системного подхода [78, с. 338]. Использование системного подхода к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации позволяет воспринимать компоненты иностранного языка как систему, последовательно осваивать знания, умения и навыки во всех видах иноязычной речевой деятельности, составляющих основу коммуникативной компетенции курсантов.

Системный поход находится в тесной взаимосвязи с деятельностным подходом, основные положения которого развивали в своих работах А.Н. Леонтьев [89] и С.Л. Рубинштейн [143; 144]. Основной постулат данного подхода, заключающийся в том, что человек способен развиваться, формировать

личностные качества благодаря осуществлению различных видов деятельности, нашел свое применение как в педагогике в общем, так и в обучении иностранным языкам, в частности. В рамках системного подхода с методологической точки зрения формирование готовности будущих судоводителей, судовых механиков и электромехаников к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации будет носить деятельностный характер, т.е. усвоение отобранного содержания предполагает осуществление всех видов речевой деятельности в образовательном процессе.

Нами было принято решение использовать в данном исследовании системно-деятельностный подход, который был введен в отечественную психологию и педагогику советскими и российскими психологами А.Г. Асмоловым [6] и В.П. Суховым [157] на основе исследований Л.С. Выготского [33], А.Н. Леонтьева [88], Г.А. Цукермана [179], Д.Б. Эльконина [187] и др. с целью объединения системного и деятельностного подходов и послужил основой для ряда исследований в области профессиональной педагогики: Е.В. Казначеева [66], М.Б. Ганачевская [37] и др. Суть данного подхода заключается в том, что при помощи той или иной системы осуществляется организация и реализация активной и разносторонней деятельности, где деятельность рассматривается как процесс взаимодействия субъекта с объектом, направленным на достижение поставленной цели [178], которая в нашем исследовании трактуется как формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

При организации образовательной деятельности на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» в морских вузах, направленных на формирование готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, необходимо учитывать принципы системно-деятельностного подхода: принцип деятельности, принцип системности, принцип минимакса, принцип психологической комфортности, принцип творчества, принцип непрерывности и принцип вариативности [54].

Применимо к данному исследованию, принцип деятельности предполагает, что обучающиеся принимают активное участие в образовательном процессе [19], они не получают информацию и знания в готовом виде, а получают их при самостоятельной работе с различными источниками, как в печатном, так и в электронном виде, другими словами – в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, что подготовит курсантов к самостоятельной познавательной деятельности, направленной на решение коммуникативных трудностей в будущей профессиональной деятельности. Принцип системности заключается в формировании готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках системы профессиональных предметов, что позволит не только повышать уровень владения курсантами иностранным языком, но и обогащать их узкопрофессиональные знания средствами иностранного языка. Принцип минимакса предусматривает не только ориентацию на достижение планируемых результатов освоения дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)», предусмотренных основными образовательными профессиональными программами по морским специальностям, но и предлагает обучающимся содержание образования по дисциплине на максимальном творческом уровне. Принцип психологической комфортности предполагает создание на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» комфортной атмосферы сотрудничества, способствующей равноправному взаимодействию курантов и преподавателя. Сущность принципа творчества заключается в развитии творческого потенциала обучающихся, что позволит сформировать у будущих специалистов морских вузов способность находить решение нестандартных профессиональных задач на иностранном языке. Принцип непрерывности обуславливает организацию образовательного процесса на основе непрерывности этапов образовательной деятельности, а именно результаты, достигнутые на каждом этапе деятельности обеспечивали начало следующего этапа деятельности [178]. Кроме того, принцип непрерывности предъявляет требование к преемственности содержания обучения на всех этапах

формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной коммуникации. Принцип вариативности предполагает развитие у будущих специалистов морских вузов вариативного мышления, что позволит им при выполнении своих профессиональных обязанностей посредством иноязычной коммуникации выбирать оптимальные варианты решения профессиональных задач.

Системно-деятельностный подход предусматривает включение в образовательный процесс, в первую очередь, таких педагогических технологий, как организация коллективной деятельности, создание эвристических ситуаций [173]. Предпочтение отдается тем методам, которые способствуют саморазвитию и самоактуализации будущих специалистов морских вузов, позволяют им искать и создавать подходящие для них самих способы решения профессиональных задач в условиях иноязычной коммуникации. Т.И. Фисенко среди методов, отвечающих данным характеристикам, выделяет метод проектов, ситуационный анализ, коллективный способ обучения, технологии проблемного, критического обучения и т.д. [173]. По мнению О.В. Яковенко, залогом эффективной реализации системно-деятельностного подхода в практике преподавания иностранных языков в вузе является использование интерактивных методов обучения: дискуссия, метод кейсов, ролевые игры, метод проектов [192, с. 104].

Проектирование формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации посредством познавательной, коммуникативной и регулятивной деятельности в рамках системно-деятельностного подхода предполагает достижение как личностных, так и предметных и метапредметных результатов. Личностные результаты включают в себя развитое чувство уверенности в себе при взаимодействии на английском языке в процессе выполнения профессиональных обязанностей, а также восприятие формирования своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации как средства профессиональной реализации. К предметным результатам относятся системные знания о грамматических и лексических особенностях профессионального

английского языка, умение получать и обмениваться информацией в процессе профессионально ориентированной коммуникации. К метапредметным результатам можно отнести развитый творческий потенциал, способность мыслить и действовать в непрерывно меняющихся ситуациях, умение самостоятельно добывать знания, которые обеспечат профессиональный рост.

Реализация системно-деятельностного подхода, который находится во взаимосвязи как с компетентностным, так и коммуникативным, и контекстным подходами, при формировании готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации позволяет «пропустить» компетенцию как объективную характеристику реальности через деятельность [6, с. 21] для того, чтобы она стала коммуникативной компетентностью как характеристикой будущих специалистов морских вузов.

В результате исследования сущности и содержания понятия «готовность» к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации», предпосылок ее эффективного формирования, а также выбора научных подходов был получен материал, анализ которого позволяет выявить педагогические условия и разработать модель и технологию формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

1.2 Контекстное обучение в формировании готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации

Профессионально ориентированная иноязычная подготовка обучающихся в неязыковых вузах занимает ключевое место в работах ряда исследователей, которые проектируют педагогическую систему формирования иноязычной коммуникативной компетентности [36], обосновывают преимущественное использование интегративного [85], компетентностного [76; 107], проблемно-проектного [2], системно-деятельностного [82], системного [77; 91] подходов,

личностно-ориентированных технологий [182; 189] в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов, полагаются на отдельные педагогические технологии и методы: кредитно-модульная технология [5], модульная технология [94], методическая компрессия [101], деловая игра [48], метод проектов [102] в процессе ее формирования, раскрывают особенности обучения отдельным видам речевой деятельности: профессионально ориентированное иноязычное чтение [80; 149], профессионально ориентированное иноязычное аудирование [110], профессионально ориентированная письменная речь [121].

Что касается проблемы профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов морских вузов, различные ее аспекты нашли отражение в работах отечественных исследователей. Так И.Д. Кожевникова раскрывает педагогические условия формирования готовности к профессиональному иноязычному общению в процессе подготовки будущих судоводителей [73]. Предложенный процесс поэтапного формирования готовности к профессиональному общению средствами английского языка включает преимущественно чтение профессиональных текстов, моделирование реальных профессиональных ситуаций и выполнение коммуникативных заданий.

Раскрывая особенности профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих судоводителей, Е.В. Мироненко в своем исследовании разрабатывает методику обучения специальной лексике. Основываясь на псевдоэквивалентной терминологии морского английского языка, реализуется комплекс из некоммуникативных лексических, условно-коммуникативных лексически направленных и подлинно-коммуникативных лексически направленных упражнений [105].

Обсуждая обучение будущих судоводителей иноязычному аудированию в профессиональном радиообмене, М.З. Шишло разрабатывает комплекс упражнений с использованием записей живого радиоэфира и методику его использования в практике преподавания английского языка, исходя из необходимости преодоления психологического барьера в профессиональной

коммуникативной деятельности судоводителей и актуальности формирования умения аудирования [185].

Рассматривая теорию и методы профессионального языкового образования морских судоводителей, Е.В. Цибульская разрабатывает лингво-профессиональную концепцию с целью усовершенствования технологии профессионального образования будущих судоводителей [179].

Проблему формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов рассматривает в своей работе и В.Н. Зыкова [63]. Основываясь на контекстно-ситуативном подходе и методе проектов, был разработан комплекс упражнений с целью совершенствования содержания обучения будущих судоводителей профессионально ориентированному иноязычному общению.

Ряд исследователей раскрывает различные аспекты профессионально ориентированной иноязычной подготовки других морских специальностей. Так, О.Б. Соловьева освещает специфику обучения устному профессионально ориентированному общению студентов-судомехаников [154] и разрабатывает дидактический комплекс упражнений на основе моделирования ситуаций профессионального общения, реализуемого в лабораториях и на тренажерах.

И.В. Кузнецова раскрывает специфику обучения общепрофессиональной иноязычной лексике посредством применения интегрированного модульного курса [81]. Особое внимание уделяется разработке и апробации комплекса упражнений, способствующих формированию лексических навыков при работе с текстами и видеоматериалами общепрофессиональной тематики на первом и втором курсах изучения иностранного языка в морском вузе.

Проанализировав работы данных исследователей, констатируем, что, рассматривая процесс профессионально ориентированной иноязычной подготовки обучающихся морских вузов, внимание акцентируется либо на развитии лексических навыков у будущих судоводителей и курсантов морских специальностей, либо на формировании отдельных видов речевой деятельности:

только аудирование или только устное профессионально ориентированное общение.

В рамках нашего исследования поставлена задача раскрыть потенциал использования средств контекстного обучения в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации комплексно с развитием лексико-грамматических навыков, формированием и совершенствованием всех видов речевой деятельности, формированием умения взаимодействовать с целью решения профессиональных задач и обмениваться профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке.

Теория контекстного обучения и соответствующие ей педагогические технологии, разработанные А.А. Вербицким, имеют особое значение для профессиональной подготовки студентов в вузе, поскольку содержание контекстного обучения представлено, прежде всего, в логике будущей профессиональной деятельности обучающихся.

В трактовке исследователей (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, О.Г. Ларионова и др.) оно может рассматриваться как активное обучение контекстного типа [19] – это обучение, в котором содержание профессиональной деятельности (предметное и социальное) моделируется в динамике, благодаря чему учебная деятельность обучающегося трансформируется в профессиональную деятельность специалиста на основе традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения. Возможность использования педагогических технологий, получивших обоснование и внедрение в образовательный процесс в рамках других теорий и подходов, основана на одном из принципов контекстного обучения, а именно открытости, который способствует повышению эффективности достижения конкретных образовательных целей. Это позволяет прийти к выводу о возможности интегрировать средствами контекстного обучения достижения как традиционных, так и инновационных педагогических технологий, используемых в профессиональной подготовке, в единую систему [67, с. 86], в которой

контекстное обучение выступает в качестве обобщающей методологической базы или, иными словами мета-подходом, базирующемся на такой категории, как контекст.

Понятие «контекст» (частично рассмотренное в § 1.1) определяется, как «система внутренних и внешних факторов и условий жизни и деятельности человека, которая влияет на особенности восприятия, понимания и преобразования им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» [20, с. 22]. На основании этого определения, введенного А.А. Вербицким, сами контексты подразделяются на внутренние и внешние. Внутренние контексты, как система, включают индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека. Внешние контексты получили отражение в сознании и психике человека в виде предметных, пространственно-временных, социокультурных и других характеристик ситуаций, в которых он действует [28, с. 79].

Целенаправленное оперирование образовательными контекстами обеспечивает динамическую развертку содержания образования, взаимосвязь новой информации с уже имеющейся у обучающихся, соотнесение полученных знаний и навыков с будущей профессиональной деятельностью, субъективной значимости учебно-познавательной деятельности, что, в свою очередь, способствует эффективному формированию необходимых профессиональных компетенций в общем и готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, в частности.

Совокупность контекстов, в которых происходит усвоение учебного материала, формирует контекстную образовательную среду, а эффективное функционирование обеспечивается реализацией следующих условий [26, с. 42]:

– образовательная деятельность осуществляется посредством равноправного диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, что достигается благодаря принципу активности личности;

– ведущая роль принадлежит коллективной форме образовательной деятельности с учетом принципа единства обучения и воспитания;

– полученная информация трансформируется в личностное знание посредством создания условий для ее понимания и встраивания в структуру имеющегося у обучающихся опыта;

– в учебно-познавательной деятельности обучающихся моделируются предметный и социальный контексты использования знаний в качестве средства профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Трансформация полученной информации в личностное знание, на котором основывается профессионально ориентированная иноязычная коммуникация, осуществляется при помощи как активных, так и интерактивных методов обучения, применение которых повышает мотивацию обучающихся к процессу познания, благодаря тому, что их учебно-познавательная деятельность наполняется личностным смыслом, способствует их включенности в процесс, превращению информации в знание [28, с. 79].

Технология контекстного обучения позволяет использовать объяснительно-иллюстративный, репродуктивный методы, метод проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский методы и др., выбор которых в каждом конкретном случае зависит от следующих условий: закономерности профессиональной подготовки, ее цели и задачи, содержание и методы конкретной дисциплины, цели и задачи ее освоения, учебные возможности обучающихся, внешние условия и возможности преподавателя [131].

Одним из приоритетных методов контекстного обучения применительно к нашему исследованию является метод проблемного изложения или же проблемное обучение, эффективность которого во много зависит от субъективного фактора, а именно возможностей субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающихся).

Для более успешной реализации этого метода необходимо учитывать, варьировать и постепенно повышать уровень проблемности: от первого уровня проблемности переходя ко второму. На первом уровне задача курсантов

заключается только в обсуждении проблемы, постановку и решение которой осуществляет сам преподаватель. На втором уровне постановка и решение проблемы выполняется всеми субъектами образовательного процесса под руководством преподавателя. Далее следует третий уровень проблемности, когда обучающиеся сами формулируют проблему, а преподаватель помогает ее решить. И постепенно уровень проблемности поднимается до четвертого, когда студенты ставят и решают проблему самостоятельно. Выбор уровня зависит от степени подготовленности студентов [98, с. 184].

Проблемные методы могут активно применяться в ходе проведения практического занятия при моделировании коммуникативных ситуаций, а также в форме конференции, которая представляет собой научно-практическое занятие, которое может быть посвящено обсуждению определенных тем, с заранее определенной задачей и системой докладов-презентаций.

Несмотря на сложность и трудоемкость проблемных методов, учебно-познавательная деятельность, основанная на их применении, достаточно эффективна в плане подготовки высококачественных специалистов.

В арсенал методов контекстного обучения включена и дидактическая игра, целью которой являются обучение, формирование коммуникативных навыков, способности взаимодействовать на английском языке, а также поиск решений профессиональных задач в различных условиях, где реальность заменена ее моделью. Дидактическая игра позволяет соединить во едино процесс обучения и контекст реальных действий и становится платформой, в рамках которой в условиях образовательного процесса курсанты приобретают опыт участия в профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Особенность этого метода заключается в игровом поведении, помогающем обучающимся войти в состояние эксперимента, создать атмосферу, в которой они не будут опасаться совершать ошибки, смогут увидеть их и проанализировать, искать новые подходы к решению коммуникативных задач, не опасаясь быть непонятыми и неэффективными в процессе иноязычной коммуникации.

Проведение дидактической игры основывается на одновременной (а не последовательной) реализации двух различных видов поведения ее участников: практического и условного. С одной стороны, обучающиеся осознают, что участвуют в условной игровой ситуации, а с другой – верят в реальность разыгрываемого конфликта [92, с. 384].

Реализация этих двух видов поведения обуславливает основную отличительную черту игры – ее двуплановость. Она не сводится лишь к осознанию участниками дидактической игры реальности и нереальности происходящих действий и разыгрываемой ситуации. Двуплановость заключается также и в нормативных основах ее реализации: участники ограничены рядом правил и свободны в выборе поведения в рамках такой образовательной деятельности.

Использование метода дидактической игры на практических занятиях по «Иностранному языку (Английскому языку)» позволит развивать и совершенствовать творческий потенциал курсантов, основываясь на свободе участников в интерпретировании своих ролей, в проявлении инициативы при выборе вида поведения и форм решения коммуникативных задач. При этом преподаватель управляет ходом игры, не дает ей выйти из-под контроля, основываясь как на прямые (установленные логикой игры), так и косвенные (поддерживающие взаимодействие игроков) правила обязательные для исполнения всеми курсантами.

В контекстной образовательной среде применяются деловые и ролевые игры, основанные на парной и групповой формах образовательной деятельности.

Деловая игра как метод группового обучения совместной деятельности в процессе решения общих задач характеризуется отличием функциональных ролей. Основываясь на взаимодействии ролей, распределенных на самом занятии, основываясь на практическом опыте курсантов, и при необязательном наличии модели игры, обучающиеся воспроизводят действия участников, направленных на поиск оптимального решения средствами иностранного языка коммуникативных задач, связанных с профессиональной деятельностью. Необходимо отметить, что

деловая игра основывается на абсолютно реальных проблемных ситуациях профессиональной деятельности, что будет способствовать формированию у курсантов критического мышления и способности принимать взвешенные, профессионально грамотные решения в проблемных ситуациях.

В основе ролевых игр лежит распределение участников по ролям, разыгрывание определенной ситуации [95, с. 13]. Их преимущество заключается в том, что у обучающихся появляется возможность отработать тактику поведения, усовершенствовать речевые умения, умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач, а также вести обмен профессиональной информацией на английском языке при выполнении функций и обязанностей конкретного лица.

Деловые и ролевые игры могут быть представлены в различных вариантах, но их общая цель – научить будущих специалистов морских вузов решать возможные проблемные ситуации в профессиональной деятельности средствами иностранного языка, помочь им преодолеть языковой барьер и осознать роль профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности, показать зависимость правильно принятого решения от их способности взаимодействовать на иностранном языке. Данная цель реализуется благодаря возможности у обучающихся применить теоретические знания в моделируемой практической ситуации, самостоятельно принимать организационные и управленческие решения на практических занятиях по иностранному языку.

Особое внимание следует обратить на завершающую стадию игры. В рамках развития рефлексивных способностей курсантов нужно провести обсуждение результатов обмена профессиональной информацией и анализ взаимодействия обучающихся средствами иностранного языка; рассмотреть содержательные трудности и наиболее часто допускаемые ошибки, возникавшие по ходу игры, что будет способствовать формированию у курсантов способности к самооценке, самокоррекции и анализу своей учебно-познавательной

деятельности деятельности и уровня готовности к профессионально ориентированной коммуникации средствами морского английского языка.

Следует констатировать, что дидактическая игра как метод обучения является наиболее перспективным нововведением последних лет [92]. Ее использование в профессионально ориентированной иноязычной подготовке курсантов морских вузов позволяет реализовывать не только образовательные, но и развивающие, и воспитательные цели: развивать целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти обучающихся, воспитывать в них стремление к совершенству и веру в свои силы.

В контекстном обучении, наравне с игрой, широкое распространение получил метод кейсов, имеющий ряд общих характеристик с другими методами проблемного обучения и направленный на развитие как коммуникативного, так и интеллектуального потенциала всех субъектов образовательной деятельности.

Трактовка метода case study затруднена, тем что он не имеет точного перевода на русский язык. В русском языке появилось несколько аналогов английского названия этого проблемного метода: кейс-стади, бизнес-кейсы, кейс-метод, обучение на практических примерах, метод конкретных ситуаций, ситуационное обучение, ситуационные задачи.

В общих чертах, кейс-метод является интерактивным методом, заключающимся во взаимодействии субъектов образовательного процесса, основанном на обучении путем анализа, решения и обсуждения как смоделированных, так и реальных ситуаций (от английского case – случай, ситуация) [214]. Другими словами, задача обучающихся – в рамках специально подготовленного учебного материала разобрать предложенную ситуацию, понять суть проблем, предложить несколько возможных вариантов решения и выбрать лучший из них [84, с. 131].

Основная цель метода заключается в активизации обучающихся. Его суть определяется тем, что преподаватель описывает обучающимся конкретную реальную жизненную ситуацию, связанную с их профессиональной

деятельностью, а курсантам предстоит осмыслить ее, проанализировать в процессе иноязычной коммуникации. При этом в процессе решения конкретной проблемы происходит усвоение определенного комплекса языкового материала.

Использование кейс-метода при формировании готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации основано на принципах коммуникативного подхода: при выполнении задания обучающиеся используют английский язык как средство общения, а не выполнения лексических и грамматических упражнений. У курсантов появляется возможность принять участие в аутентичном коммуникативном акте, моделирующем реальное профессионально ориентированное общение при выполнении будущих профессиональных задач.

Метод применяется как для диагностики или поиска решения проблемы посредством взаимодействия по профессиональным вопросам на иностранном языке, так и для оценки обучающимися уровня своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с целью определения дальнейших путей ее формирования и коррекции.

Эффективность практического занятия, организованного с помощью кейс-метода, во многом зависит от умения и опыта преподавателя организовывать групповую работу. Педагог выступает в роли коммуникативного лидера, способного направлять беседу в нужное русло с помощью проблемных вопросов, контролировать время в процессе увлеченного обсуждения, вовлекать в дискуссию всех участников группы, организовывать корректную обратную связь, обобщать полученные результаты, вовлекать всех участников в процесс анализа кейса и подводить конструктивные итоги в ходе рефлексии [125].

Использование кейс-метода в процессе формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения обусловлено способностью данного метода моделировать социальный контекст будущей профессиональной деятельности специалистов. Система подобранных проблемных ситуаций позволяет развернуть содержание профессионально ориентированной иноязычной подготовки курсантов в

динамике, создавая возможность для интеграции знаний ряда специальных профессиональных дисциплин, таких как «Введение в специальность», «Безопасность жизнедеятельности», «Предотвращение столкновения судов», «Энергетические установки», «Управление безопасной эксплуатацией судов», «Теория устройства судна», «Электрооборудование судов», «Технология технического обслуживания и ремонта судов» и др., придавая, таким образом, целостность, системную организованность и личностный смысл учебно-познавательной деятельности, содержание контекстного обучения обеспечивает органичное развитие как познавательных, так и профессиональных мотивов.

Использование потенциала контекстного обучения в процессе формирования готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, используя как индивидуальные, так и совместные формы организации учебной деятельности. На основании специфики обучения иностранному языку и специфики профессиональной деятельности будущих специалистов морских вузов ведущая роль в учебной познавательной деятельности обучающихся отводится совместной (парной, групповой, коллективной) форме работы, что позволяет осуществлять процесс формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной коммуникации в формах общения и взаимодействия равноправных субъектов образовательной деятельности, развивать их деловые и нравственные качества.

Как отмечает Л.А. Карпенко, исследовавшая влияние групповых форм организации учебной деятельности на эффективность обучения иностранному языку [71], важным условием интенсификации развития иноязычной коммуникативной компетенции является коллективных форм, так как именно коллективное взаимодействие позволяет субъектам образовательного процесса преодолеть языковые и психологические барьеров, затрудняющие процесс спонтанного иноязычного общения и открыть в себе личностных черт, которые ранее недостаточно проявлялись. Таким образом, преимущественное использование парных, групповых и коллективных форм организации учебной

деятельности курсантов позволяет им преодолеть «боязнь» говорить на английском языке, а также «боязнь» вступить в контакт, развивая у обучающихся такие личностные качества, как приветливость, взаимопомощь, доброжелательность и др.

Выделяя коллективно-психологическую или социально-психологическую организацию учебной деятельности как необходимое условие повышения результативности обучения иностранному языку, А.А. Леонтьев отмечал необходимость использовать коллективные формы обучения, способствующих повышению заинтересованности обучающихся в учебно-познавательном процессе и создающих условия для такой совместной деятельности, которая: «имела бы общественную ценность, осмысленную (внеучебную) цель, допускала бы распределение функций в соответствии с индивидуальностями отдельных обучающихся, сплачивала бы коллектив и обеспечивала развитие межличностных связей и отношений, и, наконец, требовала бы для своего осуществления овладения средствами деятельности» [87, с. 52].

Использование совместных форм обучения, или полагание на обучение в сотрудничестве, не только создает условия для активной совместной учебной деятельности курсантов в разных учебных ситуациях, но и позволяет реализовать принцип коммуникативности в процессе формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Сотрудничество в данном случае не является самоцелью, оно выступает в качестве средства овладения иностранным языком и подчинено реальным задачам учебно-познавательной деятельности. Таким образом, применение совместных форм обучения позволяет моделировать будущую профессиональную деятельность курсантов в образовательном процессе, демонстрируя значимую роль иноязычной коммуникации и способствовать формированию способности взаимодействовать на английском языке при решении профессиональных задач.

Использование парной, групповой и коллективной формы обучения в процессе формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения

способствует созданию социального контекста будущей профессиональной деятельности [19]. При моделировании проблемных ситуаций, использовании метода деловой и ролевой игры, социальные контексты разворачиваются динамически именно в совместных формах работы курсантов, что способствует развитию не только их личностных качеств, но и коммуникативной, учебно-познавательной, мотивационной и социальной компетентности.

Неоспоримое преимущество совместных форм работы заключается в межличностном взаимодействии субъектов образовательного процесса, что позволяет формировать в процессе диалогического общения средствами английского языка новый теоретический и практический опыт курсантов. В рамках созданных интерактивных групп обучающихся в условиях образовательного процесса создаются социальные модели будущей профессиональной деятельности, благодаря чему у курсантов появляется возможность трансформировать теоретическую информацию личностное знание, накопить опыт использования полученных знаний, применить их в качестве средства коммуникативного взаимодействия для решения профессиональных задач и обмена профессионально значимой информации.

Одно из важных положений концепции контекстного обучения – единство содержания обучения и формы организации учебной деятельности, в которой это содержание динамизируется и тем самым усваивается обучающимися. Эта динамизация содержания в формах организации учебной деятельности обучающихся достигается благодаря тому, что они приближены к формам профессиональной деятельности. Базовыми формами учебной деятельности в рамках контекстного обучения являются собственно учебная (или традиционная академическая деятельность), квазипрофессиональная и учебно-профессиональная.

В рамках учебной деятельности академического типа обучающиеся усваивают предметное содержание изучаемой дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» посредством передачи и усвоения информации [22, с. 47].

Квазипрофессиональная деятельность как форма учебной деятельности, направленная на формирование готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, включает в себя моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, что предполагает воссоздание в аудиторных условиях отношений и форм взаимодействия участников коммуникативного акта, направленного на решение профессиональных задач. К методам обучения, применяемым в рамках квазипрофессиональной деятельности, относятся деловая и ролевая игра, метод моделирования проблемных коммуникативных ситуаций.

В учебно-профессиональной деятельности контекст содержания обучения как бы сливается с самой профессиональной деятельностью курсантов в процессе их научно-исследовательской работы и во время прохождения плавательной практики. Участвуя в научных исследованиях, а также работая на борту судна, курсанты остаются в позиции обучающихся, узнавая новое и получая возможность применить сформированную готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на практике.

При постепенном переходе от учебной к учебно-профессиональной форме организации деятельности на занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» курсанты получают все более развитую практику применения английского языка как средства регуляции собственной коммуникативной деятельности, благодаря тому, что они изначально находятся не в пассивной, а деятельностной позиции [28, с. 79]. Это позволит им более эффективно взаимодействовать средствами иностранного языка, а также обмениваться профессионально значимой информацией в устной и письменной формах при выполнении своих обязанностей на борту судна со смешанным экипажем. Мотивация обучающихся при приобретении знаний о грамматической системе английского языка и изучении общей и профессиональной лексики обусловлена не столько желанием успешно сдать зачет и экзамен, а определена осознанием курсантами значимой роли иноязычной коммуникации в их будущей профессиональной деятельности. У курсантов формируется комплекс

познавательных и профессиональных мотивов и интересов, направленных на успешное формирование своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Таким образом, использование потенциала средств контекстного обучения при формировании готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации обеспечивает трансформацию мотивов из учебных в профессиональные и «естественное» вхождение выпускника вуза в профессию без длительной предметной и социальной адаптации [28, с. 79].

Этим базовым формам учебной деятельности – учебная, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная – соответствуют семиотическая, имитационная и социальная обучающие модели, отражающие будущую профессиональную реальность обучающихся морских вузов в форме учебных текстов, моделируемых ситуаций и социальных моделей решения профессиональных задач [19].

Особенность семиотической обучающей модели заключается в содержательном аспекте, включающем в себя вербальные или письменные тексты на иностранном языке. Благодаря тому, что они передают теоретическую информацию о лексико-грамматической системе английского языка с учетом конкретной области их профессионального применения, курсанты получают возможность индивидуального усвоения полученной информации и трансформации ее каждым обучающимся в личностное знание. Работа с подобранными текстами способствует совершенствованию лексико-грамматических навыков курсантов, а также коммуникативных умений в рамках основных видов речевой деятельности, так как единицей работы обучающихся в рамках семиотической обучающей модели выступают чтение, письмо, говорение и аудирование.

Следующая обучающая модель (имитационная) основывается не на работе с текстами, а на воспроизведении ситуации будущей профессиональной деятельности, требующей анализа и принятия решений на основе информации, полученной в рамках работы с семиотической обучающей моделью. Таким

образом, происходит выход за рамки текста, т.е. полученная ранее информация соотносится с ситуациями профессиональной деятельности, значимыми для будущих специалистов морских вузов. В данном случае практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций осуществляется посредством коммуникативного акта, который является единицей работы курсантов в рамках имитационной обучающей модели.

Социальная обучающая модель отличается от имитационной тем, что типовая проблемная ситуация в рамках будущей профессиональной деятельности анализируется и преобразуется благодаря совместной коммуникативной деятельности студентов [28, с. 79]. Учебно-познавательная деятельность курсантов, основанная на этой модели, реализуется в интерактивных группах с целью формирования не только предметной, иноязычной, но и социальной компетентности будущих работников морского транспорта. Социальное содержание будущей профессиональной деятельности курсантов внедряется в учебно-познавательный процесс посредством взаимодействия обучающихся средствами английского языка. Основной единицей активности обучающихся выступает не текст и не коммуникативный акт, а поступок. Под поступком следует понмать действие, направленное на другого субъекта образовательного процесса, предполагающее отклик и коррекцию на основе этого отклика. При этом необходимо учитывать личностные особенности каждого обучающегося как участника коммуникативного акта, нравственных норм учебного и будущего профессионального коллектива на борту судна.

Переход от семиотических структур к предметному и социальному развитию личности курсантов обуславливает повышение мотивации обучающихся, их личностную включенность в процесс формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Потенциал контекстного обучения обеспечивает движение деятельности обучающихся от учебной к профессиональной, что обеспечивает трансформацию потребностей, мотивов, целей, содержания, методологической базы и результатов профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих

специалистов морских вузов, отвечающего требованиям не только сегодняшнего дня, и обозримой социокультурной и экономической перспективы.

Таким образом, использование средств контекстного обучения в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации позволяет организовать иноязычную подготовку курсантов на основе профессионального контекста, обеспечивая постепенное насыщение образовательного процесса элементами профессиональной деятельности.

1.3 Педагогические условия формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения

Готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации является профессионально важным качеством будущих работников водного транспорта, так как обуславливает их способность к эффективному взаимодействию с членами интернационального экипажа с целью выполнения своих профессиональных обязанностей. Роль способности взаимодействовать средствами английского языка в сохранении жизни и здоровья членов экипажа, а также целостности судна и груза неоднократно подчеркивается не только международными морскими организациями, но и научными исследованиями в различных странах [195; 219].

На ряду с этим формирование готовности будущих судоводителей, судовых механиков и электромехаников к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации сталкивается с целым рядом трудностей, среди которых первостепенными являются:

– сокращение аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» в образовательных организациях высшего образования, готовящих лиц командного состава торгового флота;

– разный начальный уровень владения английским языком у обучающихся и отсутствие в рабочей программе по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» часов, отводимых на индивидуальную работу с обучающимися, которые могли бы быть использованы для работы с теми, кто имеет низкий уровень владения английским языком с целью его повышения;

– сложность самой дисциплины, заключающаяся в том, что английский язык является не только целью, но и средством обучения [207] и развития такой профессиональной компетентности будущих специалистов морских вузов, как способность использовать английский язык в устной и письменной формах для осуществления взаимодействия по профессиональным вопросам при выполнении своих обязанностей;

– ориентация обучающих при организации образовательной деятельности на использование преимущественно традиционных дидактических форм, методов и средств, которые направлены исключительно на сообщение обучающимся новых для них знаний посредством передачи информации в устном или письменном виде. Таким образом, предметный контекст изучаемой дисциплины изолирован от ее социального контекста, т.е. обучающиеся лишены возможности соотносить получаемые знания со способами их применения в будущей профессиональной деятельности. Отсутствие взаимосвязи между познавательной деятельностью в образовательной организации высшего образования и профессиональной деятельностью будущих выпускников морских вузов, осуществляемой посредством иностранного языка, приводит к снижению мотивации обучающихся, что негативно влияет на эффективность формирования коммуникативной компетенции, неотъемлемой частью которой является готовность будущих лиц командного состава торгового флота к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

С целью повышения эффективности ее формирования необходимо внести изменения в образовательный процесс на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)», построив их на технологии контекстного обучения. Для этого, в первую очередь, следует определить

педагогические условия, способствующие эффективному формированию готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения и отвечающие современным требованиям к качеству профессиональной подготовки в образовательных организациях высшего образования.

Само понятие «педагогические условия» в контексте подготовки специалистов образовательных организаций высшего образования рассматривается и анализируется с разных точек зрения в работах теоретиков и практиков педагогики, таких как В.И. Андреев [4], Е.В. Бондаревская [10], С.А. Дынина [83], М.В. Зверева [59], Н.В. Ипполитова [65], Б.В. Куприянов [83], А.Я. Найн [115], Е.Ю. Никитина [119], Н.М. Яковлева [194] и др.

Общего мнения придерживаются В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, А.Я. Найн, Н.Ю. Никитина, интерпретирующие педагогические условия как результат целенаправленной работы в рамках педагогической деятельности, направленной на совершенствование педагогического процесса. Так, например, В.И. Андреев и А.Я. Найн трактуют педагогические условия как средство достижения поставленных целей в рамках обучения, развития и воспитания обучающихся на основе использования целенаправленно отобранных элементов (или же комплекса объективных возможностей) материально-пространственной среды образовательного процесса, содержания, методов (приемов) и организационных форм обучения [4; 115]. Педагогические условия рассматриваются как «совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [119, с. 56], и как сочетание мер и объективных возможностей образовательного процесса [194]. Ученые единодушны в том, что при описании педагогических условий необходимо учитывать содержательную, методическую сторону и закономерности педагогического процесса, а также характер взаимодействия его субъектов.

Вторая точка зрения нашла свое отражение в работах В.А. Беликова [9], М.В. Зверевой [59], Н.В. Ипполитовой [65] и др., которые трактуют педагогические условия в контексте организации педагогической системы как ее

компонент, который представляет собой целенаправленно сконструированные возможности содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, обеспечивающие успешную реализацию педагогической системы и развертывание ее процессуального аспекта.

Третью точку зрения поддерживают ученые, которые считают, что педагогические условия представляют собой систематическую работу по определению прочных связей между составляющими образовательного процесса, обеспечивающие возможность проверить результаты научно-исследовательской деятельности. Так в своей работе «Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» Б.В. Куприянов и С.А. Дынина поднимают вопрос о компетентности педагогических условий и необходимости проверять их в рамках гипотезы одного исследования [83, с. 101-104].

Сравнительный анализ существующих точек зрения на определение и трактовку понятия «педагогические условия» позволяет сделать вывод, что они имеют общую базу с различной степенью детализации или же обобщения. В связи с этим можно прийти к выводу, что педагогические условия – это взаимосвязанные меры педагогического процесса, способствующие успешному достижению запланированных результатов, которые оказывают благоприятное воздействие на организацию педагогического процесса, повышают его эффективность и способствуют наиболее успешному достижению поставленных целей и влекут за собой раскрытие возможностей образовательной среды морских вузов.

Перед нами стоит задача рассмотреть педагогические условия, которые планомерно реализуются в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

В таблице 2 приведен анализ современных требований к профессионально ориентированной иноязычной подготовке курсантов, противоречий и педагогических условий, внедрение которых в образовательный процесс обеспечит повышение эффективности формирования готовности будущих лиц

командного состава торгового флота к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Таблица 2

Анализ современных требований, противоречий, особенностей организации формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и педагогических условий, внедрение которых в образовательный процесс обеспечит повышение эффективности формирования этой готовности у будущих специалистов морских вузов

1	2	3	4
Современные требования	Противоречия	Особенности организации формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	Педагогические условия
1. Индикаторы достижения компетенций: - умеет обмениваться профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке; - знает английский язык на уровне, необходимом для выполнения своих обязанностей; - владеет навыками перевода с английского языка информации в технических пособиях и руководствах по профессиональной деятельности;	Между возрастающими требованиями к уровню владения морским английским языком работниками водного транспорта и низким уровнем мотивации будущих специалистов морских вузов к изучению английского языка в процессе формирования их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	Отбор преподавателем учебного материала на основе его взаимосвязи с профилирующими дисциплинами, актуальности, аутентичности, педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки. Организация групповых форм работы.	Обеспечение устойчивой положительной мотивации к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации

1	2	3	4
- умеет взаимодействовать на английском языке по профессиональным вопросам на уровне, необходимом для выполнения своих будущих обязанностей			
2. Способность будущих специалистов морских вузов осуществлять профессионально ориентированную иноязычную коммуникацию в устной и письменной формах	Между необходимостью формировать и совершенствовать способность будущих специалистов морских вузов осуществлять профессионально ориентированную иноязычную коммуникацию как в устной, так и в письменной форме и сокращением аудиторных часов на изучение дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)»	Конкретизация профессиональных и лингвистических знаний, иноязычных коммуникативных умений по дисциплине, ориентированных на эффективное формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Имитация погружения в англоязычную среду на практических занятиях по «Иностранному языку (Английскому языку)». Индуктивные способы введения грамматических и лексических единиц. Организация профессионально ориентированной иноязычной подготовки с учетом рекомендаций модульного курса, разработанного Международной морской организацией. Использование	Чередование, взаимозаменяемость и логическая связь между формами речевой деятельности в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

1	2	3	4
		активных и интерактивных методов обучения. Работа с аудио и видеоподкастами.	
3. Целью обучения морскому английскому языку будущего специалиста является его подготовка к общению на иностранном языке в устной и письменной формах в различных ситуациях повседневного и профессионального плана, формирование готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	Между необходимостью подготовить курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и оторванностью традиционной учебной деятельности курсантов от будущей профессиональной деятельности и неспособности взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке	Формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций. Моделирование будущей профессиональной деятельности посредством организации различных форм деятельности (учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной). Организация и оптимизация самостоятельной работы обучающихся. Организация участия курсантов в студенческих конференциях.	Реализация возможностей контекстного подхода в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации
4. Способность будущих специалистов морских вузов самостоятельно осуществлять анализ, оценку и коррекцию своей готовности к профессионально	Между значимостью самоанализа, самооценки и самокоррекции и неспособностью их осуществлять на высоком и достаточном уровнях	Выполнение и анализ коммуникативных и творческих заданий, проектирование профессионального развития, выполнение тестовых заданий с самооцениванием и взаимооцениванием, проведение	Обеспечение активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа

1	2	3	4
ориентированной иноязычной коммуникации		собеседований	

Исходя из того, что готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, являющаяся важной составляющей коммуникативной компетентности, которая представляет собой профессионально важное качество, заключающееся во взаимодействии и взаимопроникновении мотивационного, интерактивного и рефлексивного компонентов, и представляющая собой способность профессионально подготовленных специалистов морских вузов участвовать в процессе информационного взаимодействия на иностранном языке с членами команды судна, грузополучателями, работниками портовых, навигационных, пограничных служб, должностными лицами таможенных и санитарных ведомств, представителями судоремонтных заводов и мастерских, при выполнении своих профессиональных обязанностей, значимую роль в ее формировании играют педагогические условия, направленные на обеспечение устойчивой положительной мотивации курсантов.

Значение и роль мотивации в образовательном процессе рассматривались отечественными и зарубежными исследователями. Так советский психолог и педагог А.Н. Леонтьев выделял смыслообразующую функцию мотивации, наполняющую деятельность смыслом [89, с. 120]. Р. Билер и Дж. Сноуман в своей работе, определяя мотивацию как усилие, прикладываемое человеком для достижения определенной цели, подчеркивали, что мотивация выступает в качестве движущей силы, способствующей заинтересованности индивида в принятии участия в определенном виде деятельности, желанию намеченных результатов и продолжению работать в этом направлении [198].

Исходя из определений мотивации, можно прийти к выводу, что эффективность образовательной деятельности в общем и профессионально ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов морских вузов в частности во многом обусловлена устойчивой положительной мотивацией курсантов. Проанализировав суждения А. Маслоу о том, что мотивация зависит,

от таких индивидуальных потребностей личности, как физиологические, социальные потребности, потребности в безопасности, уважении и самореализации [96], становится ясно, что обеспечение устойчивой положительной мотивации курсантов зависит от осознания ими ценности, личной и социальной значимости выбранной профессии, а также обусловленности будущей профессиональной самореализации, от их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Эта точка зрения основывается также на выводах советского психолога и философа С.Л. Рубинштейна, согласно которым, повышение заинтересованности обучающегося в процессе учебно-познавательной деятельности зависит от поставленных в ходе учебной деятельности задач, которые должны быть не только «понятными, но и внутренне приятными ему, т.е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании. Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько личностно значимым для учащегося оказывается то, что объективно и общественно значимо» [143, с. 81].

Мотивация обуславливает интенсивность и упорство курсантов в достижении результатов при изучении иностранного языка, предопределяет образовательный процесс в целом, а ее формирование относится к основным проблемам в образовании современных морских вузов [164, с. 574].

С целью развития осознания курсантами ценности, личной и социальной значимости выбранной профессии особые требования предъявляются к содержанию учебного материала, знакомящего обучающихся на постоянной основе с личными и профессиональными возможностями, которые могут быть реализованы в процессе будущей профессиональной деятельности, факторами социальной значимости выбранной профессии, квалификационными требованиями, предъявляемыми к будущим специалистам, к которым относится и сформированная коммуникативная компетенция, заключающаяся в способности использовать английский язык в устной и письменной формах для выполнения своих обязанностей.

Обеспечение устойчивой положительной мотивации к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации осуществляется также посредством педагогического сопровождения профессионального становления обучающихся в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки. По утверждению ряда исследователей, именно преподаватель является самым важным «фактором», способствующим формированию положительной мотивации в процессе изучения иностранного(ых) языка(ов) [204; 209].

Суть педагогического сопровождения заключается в воздействии преподавателя на курсантов посредством взаимодействия, осуществляющегося на основе диалогического общения педагога и курсанта. Диалогическое взаимодействие заключается в ознакомлении курсантов с особенностями взаимодействия членов команды на борту судна с интернациональным экипажем в процессе выполнения профессиональных обязанностей и направлено на развитие интереса обучающихся к формированию своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Таким образом, особенностью обеспечения устойчивой положительной мотивации к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, как педагогического условия, является предъявление особых требований к содержанию образовательного процесса, а также педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов, что способствует развитию осознания ими цели профессиональной иноязычной подготовки.

Формирование готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации предполагает формирование и совершенствование всех видов речевой деятельности, а именно говорения, письма, чтения и аудирования. Трудности в их формировании и совершенствовании обусловлены сокращением аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» до 2-3 часов в неделю и широким спектром тем, включенных в содержание дисциплины.

Для преодоления этих трудностей целесообразно включить в перечень педагогических условий, реализуемых в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации чередование, взаимозаменяемость и логическую связь между видами речевой деятельности, а также сочетание активных и интерактивных методов обучения. Реализация указанных педагогических условий обусловлена необходимостью сформировать у курсантов способность не только воспринимать, но и продуцировать коммуникативный акт на иностранном языке в процессе взаимодействия на борту судна со смешанным экипажем.

Формирование и совершенствование всех четырех видов речевой деятельности поочередно, взаимосвязано и на основе принципа взаимозаменяемости обосновано самой природой этих видов, а именно тем, что в ситуациях реального общения они выступают в тесном взаимодействии [1].

Виды устной речевой деятельности, аудирование и говорение, тесно связаны между собой, так как они обусловлены сложной мыслительной деятельностью, которая основывается на внутренней речи и механизме прогнозирования [142, с. 134]. В процессе реализации коммуникативного акта фразы говорения и аудирования сменяют друг друга, при этом аудирование является не только восприятием того, что было сказано, но и подготовкой к выражению реакции на сказанное.

По своей функции, которая заключается в восприятии и переработке полученной информации, аудирование имеет много общего с чтением. Во время чтения, воспринимаемая письменная речь воспроизводится посредством внутренней речи, что свидетельствует о сходстве чтения как с аудированием, говорением, так и письмом, так как в процессе синтеза письменного сообщения пишущий проговаривает во внутренней речи то, что собирается написать.

Связь чтения и аудирования с продуктивными видами речевой деятельности, говорением и письмом, обусловлена не только сходствами их функций и механизмом реализации, но и взаимной обусловленностью этих видов в образовательном процессе. Чтение и аудирование, например, способствуют

развитию говорения и письма, так как используются для введения новых языковых единиц, лексических и/или грамматических, для полагания на индуктивный способ введения грамматических и лексических единиц. Такой способ введения помогает избежать использования родного языка при объяснении нового языкового материала, способствует имитации погружения курсантов в англоязычную среду на практических занятиях по «Иностранному языку (Английскому языку)». Обучение английскому языку не на родном языке, а на английском, является одной из рекомендаций по организации образовательного процесса профессиональной подготовки будущих работников морского транспорта, описанных в модельном курсе Международной морской организации [207]. Имитация погружения в англоязычную среду на практических занятиях по «Иностранному языку (Английскому языку)» позволяет обучающимся легче усваивать лексические единицы и грамматические конструкции, улучшить умение говорения, умение аудирования и понимания собеседника, способствует преодолению языкового барьера.

К педагогическим условиям, реализуемым в процессе формирования готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, относится также использование как активных, так и интерактивных педагогических методов, их эффективное сочетание с традиционными.

Средства контекстного обучения позволяют сочетать различные виды деятельности курсантов, основываясь на применении в процессе формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации педагогических технологий и методов из любых традиционных и инновационных теорий и подходов [29].

Как отмечалось ранее (§ 1.2), наряду с традиционными словесными и наглядными педагогическими методами (передача информации посредством письменных текстов в печатной и в электронной форме, аудио- и видеоматериалов) технология контекстного обучения позволяет использовать на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)»

как активных, так и интерактивных методов обучения, среди которых преобладают методы проблемного обучения, метод проектов, дидактические игры, метод дебатов, метод кейсов, мозгового штурма и др.

Ведущим методом формирования готовности будущих лиц командного состава экипажа торгового судна к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения служит метод анализа конкретных ситуаций или метода кейсов. Использование этого метода обучения в профессионально ориентированной иноязычной подготовке курсантов морских специальностей позволяет реализовать содержание образования в динамике на основе работы с проблемной ситуацией, отличающейся предметной и социальной неоднозначностью и противоречивостью [27], посредством создания сюжетного плана моделируемой профессиональной деятельности. Метод кейс-анализа позволяет использовать в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации знания профильных дисциплин, без которых невозможно разрешить проблемные ситуации. Аналитическая иноязычная деятельность курсантов основывается, таким образом, не только на нормах английского языка, но и на отношениях, принятых в конкретном профессиональном сообществе. Деятельность обучающихся направлена, в первую очередь, на анализ проблемной ситуации, постановку задачи и ее решение при обосновании правильности, принятого решения. Основной единицей учебной и познавательной деятельности курсантов на практических занятиях при этом становится речевой акт средствами английского языка. Этот метод моделирует полную структуру мыслительного процесса – от возникновения проблемной ситуации, зарождения познавательной мотивации до нахождения способа разрешения проблемы и обоснования его правильности. При этом у обучающихся формируется готовность к критическому мышлению в сложных ситуациях будущей профессиональной деятельности, а также готовность находить адекватное решение будущих профессиональных задач посредством профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Деловая игра – это сложная, неоднородная деятельность, интегрирующая как игровые, так и неигровые моменты, ранее не связанные между собой [21, с. 74-75]. Разработка, организация и проведение деловой игры в процессе формирования готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации требует от обучающего принятия во внимание ряда существенных принципов, к которым относятся, принцип проблемности содержания, принцип диалогического общения, принцип двуплановости игровой учебной деятельности и др. Важную роль при проведении деловой игры на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» играет «разбор полетов» ее хода и результатов, который заключается не в выставлении отметок участникам, а в рефлексии, необходимой для прогнозирования основания принятия решений в последующих деловых играх.

Основываясь на принципе имитационного моделирования и ролевого взаимодействия, деловая игра, как наиболее яркий метод контекстного обучения, состоит из двух содержательно взаимосвязанных моделей: имитационной и игровой [30, с. 19]. Имитационная модель воплощает технологию выполнения каких-либо работ, например, обсуждение плана бункеровки судна, подготовка к проверке спасательных средств на борту судна, составление ремонтной ведомости и т.п.; игровая модель представляет собой структуру отношений будущих специалистов морских вузов во время проведения этих работ, их ролевые функции и правила действий.

Метод деловой игры ориентирует обучающего на проектирование и реализацию форм совместной деятельности студентов морских специальностей при формировании их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Деловую игру в контекстном обучении необходимо рассматривать как имитацию реальной профессиональной деятельности или ее элементов [122, с. 123]. Результатом проведения деловых игр должно стать не только приобретение обучающимися необходимых для коммуникации знаний, умений и навыков, но и формирование эмоционально-личностного отношения к

будущей профессиональной деятельности и своей готовности решать профессиональные задачи посредством иноязычной коммуникации.

Метод имитационной ролевой игры также находит широкое применение в процессе формирования готовности будущих судоводителей, судовых механиков и электромехаников к профессионально ориентированной коммуникации на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)», при помощи которого преподаватель создает ситуацию, в которой обучающиеся должны самостоятельно разрешить проблему, возникшую, например, при прохождении плавательной практики. Роли всех участников проблемной ситуации принимают на себя обучающиеся по выбору и решают задачу в квазипрофессиональной деятельности. Как правило, более успевающие обучающиеся выбирают для себя роли, которые ориентированы на успех. Это вызвано тем, что они хотят быть лидерами, ведущими в игре, от которых зависят действия других участников. Те обучающиеся, готовность которых к иноязычной коммуникации намного ниже, удовлетворяются оставшимися ролями и рады тому, что им не придется ни за что, отвечать. Эффективность занятия может возрасти, если пригласить на ролевую игру в качестве эксперта преподавателя профильной дисциплины, способного поддержать профессионально ориентированную коммуникацию на английском языке.

Необходимо отметить, что методика организации ролевой игры достаточно сложна и затратна с точки зрения ресурсов, в связи с чем этот метод следует использовать, когда другими методами обучения невозможно достичь поставленных целей. Тем не менее, использование ролевых игр способствует формированию готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации благодаря формированию предметной и социальной компетентности и профессиональной мотивации будущих специалистов.

Одной из форм игры, а точнее интеллектуальной игры, базирующейся на особой форме дискуссии [116, с. 83], которая может применяться при формировании готовности будущих специалистов морских вузов к

профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, является метод дебатов. В рамках этого метода две команды, следуя определенному регламенту, выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса. Перед ними стоит цель – убедить членов жюри в своей правоте.

Метод дебатов, изначально разработанный для обучения студентов умению рассуждать, критически мыслить и продуктивно организовывать процесс дискуссии на родном языке, может применяться при квазипрофессиональной деятельности студентов морских специальностей на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» с целью использования на практике ранее полученных знаний, творческого переосмысления возможностей их применения, развития навыка коллективного обсуждения проблемы средствами английского языка и выработки подхода к ее решению, развития навыка критического и логического мышления, совершенствования исследовательских качеств, а также практического овладения стилем публичного выступления, формирования умения устанавливать контакт с аудиторией. Дебаты играют особую роль при обучении иностранным языкам, так как формируют у обучающихся умения и навыки, необходимые для свободного владения иностранным языком: воспринимать на слух долго звучащую монологическую речь; обеспечить последовательный полный или сокращенный перевод монологической или диалогической речи во внутренней речи на родной язык; запросить дополнительную информацию по интересующему вопросу или, в случае необходимости, вернуться к уже обсужденным вопросам; выразить несогласие, выступив с неподготовленным сообщением; обосновать свою правоту, а также выразить личную оценку относительно какого-либо сообщения, доклада, статьи [123, с. 3].

Метод мозгового штурма или мозговой штурм, являющийся одним из методов активного обучения интегрированным в технологию контекстного обучения, может найти широкое применение в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки в морском вузе. Будучи направленным

на активизацию мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы [117, с. 42], мозговой штурм способствует формированию коммуникативных умений взаимодействия в группе и может успешно применяться в квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся морских специальностей в образовательных организациях высшего образования.

Еще одним методом, который может использоваться в рамках квазипрофессиональной или учебно-профессиональной деятельности в процессе формирования готовности будущих лиц командного состава экипажа торговых судов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, является метод проектов. При этом требования выдвигаются к целям, содержанию и структуре самого проекта [25, с. 78]. Целью метода проекта не должна быть просто активизация обучения, метод должен быть направлен на достижение конкретных прогнозируемых результатов, которые не могут быть достигнуты другими методами.

Проектирование предполагает, что сам обучающий владеет проективными умениями: он может выделить главные компоненты содержания и деятельности по его усвоению, рассчитать необходимое для этого время, планировать результаты образовательного процесса, оценить полученные результаты с учетом соразмерности используемых для этого педагогических средств т.п., т.е. способен осуществлять технологизацию образовательного процесса.

Сложность метода проектов обусловлена еще и тем, что нет единых учебников, предлагающих способы организации образовательного процесса с использованием этого метода, поэтому преподаватель вынужден самостоятельно выбирать подходы, приемы и средства для реализации метода проектов в рамках формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Потенциал средств контекстного обучения не ограничивается исключительно возможностью использовать различные методы обучения, но и заключается в формировании специально организованной среды, позволяющей

решать задачи профессиональной деятельности в рамках образовательного процесса, т.е. дает возможность проектировать составляющие будущей профессиональной деятельности специалистов морских вузов в процесс формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Это достигается посредством погружения обучающихся в предметный и социальный контекст их будущей профессии, что придает учебной деятельности личностный смысл [20, с. 22], повышает мотивацию и активизирует процесс формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Благодаря тому, что средства контекстного обучения, а именно контекстное моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, делают возможным формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, увеличивается потенциал активности обучающихся, усиливается их познавательная мотивация и развивается смысловая основа формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Моделирование предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности обучающихся морских специальностей в различных формах их познавательной деятельности на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» порождает интерес к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, т.е. способствует направленности обучающихся на предмет, процесс и результаты их познавательной деятельности.

Средства контекстного обучения позволяют осуществлять моделирование контекстов будущей профессиональной деятельности курантов поэтапно, благодаря взаимосвязанной, последовательной работе обучающихся, которая берет свое начало в усвоении знаний в процессе учебной деятельности через различные формы и методы обучения в рамках квазипрофессиональной

деятельности к учебно-профессиональной деятельности, осуществляемой при участии курсантов в научно-практических конференциях и прохождении плавательной практики [39].

На этапе традиционной академической учебной деятельности происходит передача и усвоение информации, т.е. ознакомление обучающихся с системой английского языка в общем и особенностями морского английского в частности, обогащение их словарного запаса морскими терминами и клише, закрепление и углубление знаний в грамматике, морфологии и синтаксисе английского языка. Но этого недостаточно для формирования готовности обучающихся к профессионально ориентированной коммуникации на английском языке. Для этого необходимо, чтобы полученная информация была трансформирована в знания, что возможно лишь на основе ее понимания и встраивания в структуру имеющегося у обучающегося интеллектуального опыта [26, с. 47].

На этапе квазипрофессиональной деятельности происходит моделирование в аудиторных условиях содержания будущей профессиональной деятельности обучающихся морских вузов, отношений и их социальных ролей, а также должностных обязанностей. Квазипрофессиональная деятельность играет важную роль в процессе формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Это обусловлено тем, что курсанты из полученной информации формируют личностное знание о структуре морского английского языка, его грамматических, морфологических, лексических и синтаксических особенностях посредством создания условий понимания полученной информации, а именно осознания способов ее применения в процессе профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, в результате чего обучающиеся ощущают рост своих возможностей активно участвовать в коммуникации на английском языке в процессе своей будущей профессиональной деятельности.

На этапе квазипрофессиональной деятельности происходит также активизация творческой деятельности курсантов в процессе имитации выполнения будущей профессиональной деятельности [34, с. 90], при которой

ранее полученные знания выступают в качестве основы взаимодействия обучающихся морских специальностей, направленного на формирование готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Совместная деятельность курсантов на этом этапе усиливает социальную составляющую образовательного процесса и формирует у них готовность активно и сплоченно участвовать в процессе решения профессиональных задач посредством профессионально ориентированной коммуникации на английском языке в будущей профессиональной деятельности.

На следующем этапе формирования готовности будущих судоводителей, судовых механиков и электромехаников к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, а именно на этапе учебно-профессиональной деятельности, обучающиеся проводят исследовательскую работу, а также выполняют практические функции [29, с. 44]. Исследовательские функции курсанты морских вузов выполняют при подготовке докладов для участия в конференциях, где рабочим языком является английский. Под практическими функциями следует понимать прохождение плавательной практики. Работа студентов на этом этапе остается учебной, но ее цели, содержание, формы и технологии соответствуют фактически их будущей профессиональной деятельности. Знания, полученные на этапах академической и квазипрофессиональной деятельности, выступают здесь ориентировочной основой для профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Таким образом, на этапе учебно-профессиональной деятельности завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную и соответственно достигается формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на высоком и достаточном уровнях.

Это движение от одного вида учебной деятельности другой реализуется на основе трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной.

Как отмечалось ранее (§ 1.2) семиотическая обучающая модель предполагает индивидуальное присвоение и осознание каждым курсантом данной теоретической информации. Имитационная модель воспроизводит реалии будущей профессиональной деятельности в форме моделируемых ситуаций и социальных моделей решения проблемы [24], при этом учебная деятельность обучающихся направлена на их практическое преобразование средствами иностранного языка. Профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках социальной обучающей модели заключается в анализе и преобразовании типовой проблемной ситуации или фрагмента будущей профессиональной деятельности в формах совместной деятельности курсантов.

Более того, создание учебных, квазипрофессиональных и учебно-профессиональных ситуаций на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» в процессе формирования готовности обучающихся к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации основывается на возможности и необходимости учитывать особенности аудитории профессионально-ориентированного иноязычного общения будущих специалистов морских вузов, которую могут составлять другие члены команды судна, судовые агенты, представители портовых властей, инспекторы, проводящие различные виды проверок на борту судна и т.п. с одной стороны, а также специфику их будущей профессиональной деятельности.

Средства контекстного обучения позволяют также использовать в образовательном процессе морского вуза совместные формы взаимодействия курсантов при ведущей роли коллективной формы [31, с. 17].

Коллективная форма взаимодействия обучающихся в рамках социального контекста реализуется посредством принципа совместной деятельности курсантов с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающего, его интересов и предпочтений на основе нравственных норм будущего профессионального коллектива.

Ведущая роль совместной деятельности и межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса предполагает отказ от традиционных

организационных форм, в которых преобладало доминирование обучающего, т.е. преподавателя. Таким образом, процесс формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, основанный на принципе активного творческого взаимодействия, осуществляется в формах общения равноправных субъектов образовательного процесса. Коллективная форма взаимодействия позволяет развить у обучающихся познавательный интерес, так как каждый курсант может почувствовать себя в роли преподавателя [26, с. 46]. Это обусловлено наличием возможности высказывать свои мысли, поделиться с другими субъектами общения опытом, полученным, например, во время прохождения плавательной практики и тем самым внести личный вклад в достижение цели формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Обучающиеся на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» находятся в деятельностной позиции и получают возможность практического использования полученной информации как средства участия в ситуациях, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Более того, использование коллективной формы взаимодействия как приоритетной создает условия для развития деловых и нравственных качеств обучающихся [122, с.119], реализуя на практике принцип единства обучения и воспитания в образовательном процессе.

Применение групповой формы работы обучающихся позволяет им занимать активную позицию в предметном и социальном смысле. Они получают возможность проявить интеллектуальную инициативу, установить соответствующие формы общения и принятия решений, основываясь на правилах межличностного взаимодействия в рамках своей будущей профессиональной деятельности. В рамках групповой работы на практических занятиях воссоздается не только предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, т.е. достигается цель формирования возможностей обучающихся для их компетентностной деятельности, а также создается деятельностная модель

формирования их готовности к взаимодействию в процессе будущей профессиональной деятельности средствами иностранного языка.

Парная форма взаимодействия обучающихся на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» в процессе формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации позволяет курсантам морских специальностей не только использовать полученные знания, но и добиваться признания и принятия себя своим напарником. Таким образом, обучающиеся начинают уважать и воспринимать себя как личность и равноправного члена учебного и в будущем профессионального коллектива. Обратная связь при работе в паре позволяет обучающимся лучше оценить уровень сформированности своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, а также овладеть навыками самоуправления и саморегуляции.

Индивидуальная форма работы обучающихся в процессе формирования готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации обеспечивает реализацию творческих способностей курсантов благодаря индивидуально направленному усвоению полученной информации и преобразованию ее в знания с учетом собственного потенциала, возможностей и способностей. Более того, индивидуальная форма работы обучающихся позволяет реализовывать на практике требования дифференцированного подхода ориентироваться на внутреннюю мотивацию познавательной деятельности обучающихся [175, с. 76-77].

Обоснованное сочетание индивидуальных, парных, групповых и коллективных форм работы курсантов позволяет развивать их деловые, личностные и нравственные качества, а также расширять их индивидуальный опыт накопления и использования информации, привнесения личностного смысла в процесс формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Разнообразие элементов обучения гарантирует высокую мотивацию обучающихся, создает условия для выявления и развития их творческого потенциала и позволяет последовательно моделировать в деятельности курсантов морских специальностей содержание их будущей профессиональной деятельности, способствуя повышению эффективности формирования их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

К педагогическим условиям, реализуемым в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки курсантов, относится также обеспечение активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа. Выбор данного педагогического условия обусловлен необходимостью формирования способности будущих специалистов морских вузов самостоятельно осуществлять анализ, оценку и коррекцию своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, что будет способствовать дальнейшему саморазвитию личности курсанта, нацеленного на профессиональную самореализацию. Кроме того, рефлексия, а именно интеллектуальная рефлексия, которая сводится к умению оценивать, анализировать и соотносить собственные действия с предметной ситуацией, является способом самопознания и источником внутреннего опыта, способствуя реализации личностной стороны учебного процесса [148, с. 111].

Обеспечение активности и самостоятельности курсантов при проведении рефлексии заключается в постепенном переходе от внешней оценки уровня готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, осуществляемой преподавателем, к самоанализу и самооценке своих достижений и потенциала, проводимых самими обучающимися. Возникающий тип рефлексивного взаимодействия между курсантами и преподавателем способствует тому, что рефлексия происходит не только в сознании последнего, но и в сознании обучающихся [32, с. 72]. При этом переходе происходит осмысление курсантами тех действий и способов взаимодействия, посредством которых были достигнуты полученные результаты, добыты знания и

сформированы умения, а также развита способность оценивать и корректировать свою учебную и познавательную деятельность.

Вовлеченность курсантов в самоанализ и самооценку в рамках системной рефлексии может стать действенным инструментом эффективного формирования их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Таким образом, реализация выделенных педагогических условий в процессе формирования готовности будущих судоводителей, судовых механиков и электромехаников к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения позволит внести существенные изменения в содержание образования на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)», обеспечивая переход от совокупности представлений о способах использования средств морского английского языка в процессе профессионального взаимодействия на борту судна, к системным, межпредметным и надпредметным практическим способам применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности.

1.4. Модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения

Определение сущности и структуры понятия «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации», а также выявление педагогических условий, способствующих эффективному формированию готовности будущих работников водного транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, легли в основу разработки модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, которая отражает современные тенденции в системе профессионального морского образования.

Моделирование, как один из ведущих методов научно-педагогического исследования, в рамках данного исследования позволяет выделить последовательность этапов формирования готовности к профессионально ориентированной коммуникации на английском языке и установить связи между ними, а также сопоставить цель и конечные результаты. Ключевым понятием в моделировании является «модель», определение которого было раскрыто в работах по педагогическому моделированию Н.М. Борытко [12], М.Б. Ганачевской [37; 38], Н.А. Глузман [108], Н.В. Горбуновой [42; 43], Л.И. Гурье [45], А.Н. Дахина [46], В.И. Загвязинского [56], Н.И. Миндрова [104], В.И. Писаренко [130], В.А. Тестова [160], В.А. Штоффа [186].

Анализируя значение термина «модель», М. Вартофски [15], А.Н. Дахин [46], В.Ф. Штофф [186], отмечают, что этот термин применим для обозначения широкого спектра явлений и имеет достаточно смысловых оттенков. В зависимости от сферы использования, модель получает такие дефиниции, как: 1) образец, образцовый экземпляр какого-либо изделия, 2) воспроизведенный, обычно в уменьшенном виде, образец какого-нибудь сооружения, 3) тип, марка, образец, конструкции, 4) натурщик, натурщица, какой-нибудь предмет, служащий материалом для художественного воспроизведения, изображения, 5) геометрический чертеж, схема для пояснения какого-нибудь физического явления или процесса и другие [162, стб. 241].

Применительно к моделированию, как методу педагогического исследования, А.Н. Дахин трактует модель в широком смысле как «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [46, с. 22], в узкопредметном смысле определяя модель как аппарат для преподавания конкретных дисциплин. Как специально сконструированный объект-аналог, отражающий основные характеристики преобразуемой системы, определяет модель и В.И. Загвязинский [56, с. 7], соглашаясь с А.Н. Дахиным и в том, что

модель позволяет увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса. В.И. Загвязинский подчеркивает, что модель способна открывать, как новые свойства оригинала, так и новые возможности его совершенствования.

Одним из существенных свойств модели, как объекта-аналога, считается его субъективный характер, т.е. модель отражает те стороны изучаемого объекта или процесса, которые моделирующий выделяет как существенные [104, с. 118]. При этом исследователю необходимо отбросить несущественные факторы, концентрируясь на наиболее значимых элементах, связях и отношениях, которые влияют на качественное состояние и перспективы развития [156, с. 26].

Учёные (Н.М. Борытко [12], Н.В. Горбунова [42; 43], А.Н. Кочергин [79], Е.А. Лодатко [90], В.А. Штофф [186]) отходят от трактовки модели как объекта-аналога и рассматривают ее как вещественную, знаковую или мысленную систему, воспроизводящую некоторые характерные свойства, особенности объекта исследования и способную заменить собой этот объект для того, чтобы получить новую информацию об этом объекте, проектировать и получить желаемый результат. Таким образом, модель является основанием для отбора содержания и совершенствования процесса педагогической деятельности.

В зависимости от признаков и критериев, положенных в основу классификации моделей, по способу построения они могут подразделяться на материальные и идеальные [184] или на элиминативные и креативные [138], А.А. Остапенко [124] классифицирует научно-исследовательские модели, выделяя констатирующие (концептуальные), опытные и имитационные. В работах А.А. Веденова [16] модели группируются по способу построения на субстанциональные, структурные, функциональные и смешанные.

В нашем исследовании предлагаемая модель формирования готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения является структурно-содержательной, т.е. ее назначение заключается в выявлении основных взаимосвязей между структурными компонентами изучаемого объекта с учетом

их содержания и роли в достижении ожидаемого результата, а также в раскрытии поступательности процесса формирования вышеуказанной готовности.

В основу разработки модели легло стремление решить противоречия между высокими требованиями к уровню владения английским языком у членов плавсостава и сведением процесса обучения иностранному языку к изучению профессиональной лексики, заучиванию стандартных фраз и работе с научными и техническими текстами, а также отсутствием практических навыков использования английского языка в профессиональной деятельности будущих специалистов морских вузов.

Создавая данную модель, мы исходили из представления о модели не как об объекте-аналоге, а как о сложной динамической системе, разработка которой основывалась на следующих требованиях, предъявляемых к содержанию научно-исследовательских моделей [108, с. 6;187, с. 139]:

– описание модели относится только к решению поставленной в данном исследовании проблемы;

– модель обладает свойствами тождественности, т.е. она отражает специфику образовательного процесса при формировании готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной коммуникации на английском языке;

– содержание модели раскрывает последовательность формирования готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной коммуникации на английском языке;

– разработанная модель обладает свойством структурной сложности, т.е. в ее содержании отражается связь как между ее компонентами, так и внутрикомпонентные связи;

– модель отличается адекватностью, т.е. предполагает возможность достижения поставленной цели;

– разработанная модель отличается новизной, отражая суть авторского предложения по формированию готовности будущих работников морского

транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

При разработке модели учитывался опыт моделирования процесса иноязычной подготовки курсантов и студентов М.Ю. Королевой [76], О.А. Минеевой [103], С.С. Миронцевой [107], Н.И. Мусиной [113], О.В. Парахиной [126], А.С. Сивцевой [150], О.Б. Соловьёвой [153], Л.Г. Ступиной [156], работы которых посвящены профессионально ориентированной иноязычной подготовке курсантов военных вузов на основе компетентностного подхода, формированию профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе, формированию иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов, формированию готовности будущего специалиста МВД России к межличностному общению в условиях многонациональной среды, развитию иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в системе дополнительного профессионального образования военно-морских вузов, формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих врачей в образовательном процессе вуза, обучению устному профессионально ориентированному общению студентов морских инженерных специальностей, формированию иноязычно-профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов в учебном комплексе «морской лицей – морской вуз».

При моделировании также учитывались требования к содержанию модели педагогического процесса [12; 39; 43; 184; 193; 188], согласно которым она должна включать в себя цель, содержание, структуру, методы, формы и принципы, которые составляют основу педагогической деятельности в рамках, а также этапы ее становления в той последовательности, в которой они будут применяться для ее реализации, совокупность критериев и показателей, а также предполагаемый результат.

Для решения задач экспериментального исследования по формированию готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально

ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения разработанная модель включает блоки: целевой, методологический, процессуально-содержательный, критериально-диагностический и результативный (рисунок 1, с. 98-99).

Целевой блок, являясь системообразующим, включает постановку цели – формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения – которая обоснована требованиями стандартов по подготовке, дипломированию моряков, несению вахты и востребованностью специалистов с высоким уровнем владения английским языком на мировом рынке труда.

Методологический блок обусловлен научными подходами: контекстным, коммуникативным, компетентностным, системно-деятельностным; принципами: коммуникативности обучения, контекстного обучения, ситуативно-тематической значимости для профессиональной деятельности, индивидуализации обучения, интерактивности, принцип моделирования проблемных задач и ситуаций, принцип системности обучения.

Выбор научных подходов и принципов обусловлен современными условиями, предъявляемыми к качеству и результатам образования курсантов морских вузов, предъявляемым современным обществом.

Все вышеуказанные подходы интегрированы в единую концептуальную основу модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и определены с учетом специфики дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» отбор основных принципов построения образовательного процесса.

Принцип коммуникативности обучения заключается в формировании готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации посредством общения на иностранном языке путем вовлечения курсантов во все виды речевой деятельности.

Целевой блок

Цель – формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения

Методологический блок

Научные подходы: коммуникативный, контекстный, компетентностный, системный-деятельностный

Принципы: коммуникативности обучения, контекстного обучения, профессиональной ситуативно-тематической значимости для профессиональной деятельности, индивидуализации обучения, интерактивности, моделирования проблемных задач и ситуаций, системности обучения

Процессуально-содержательный блок

Технология формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения

Этапы	Цель	Педагогические условия	Содержание работы	Взаимодействие субъектов образовательного процесса	Ожидаемый результат
Мотивационный	Развитие мотивации будущих специалистов морских вузов к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	Обеспечение устойчивой положительной мотивации к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	Групповые формы работы («круглый» стол с использованием дискуссий, мозговой штурм, «плюсы и минусы»), выполнение индивидуальных заданий, лексические и грамматические упражнения	Активное взаимодействие субъектов образовательного процесса, контроль педагога за иноязычной речевой деятельностью курсантов, совместная речевая деятельность на английском языке педагога и курсантов	Наличие устойчивой положительной мотивации курсантов к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации
Коммуникативный	Формирование коммуникативных умений курсантов на английском языке	Чередование, взаимозаменяемость и логическая связь между формами речевой деятельности; сочетание активных и интерактивных методов обучения	Практические занятия на основе коммуникативных заданий, работа с аудио и видео подкастами, с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, дискуссии и собеседования, ролевые и деловые игры		Владение курсантами иностранным языком в объеме, необходимом для осуществления коммуникации в устной и письменной формах
Деятельностный	Формирование умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке, формирование умения взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности	Реализация возможностей контекстного подхода в процессе формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	Участие в студенческих конференциях, работа с проблемными задачами и ситуациями	Опосредованное наблюдение педагога	Сформированность у курсантов умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке, умения взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности
Рефлексивный	Формирование умения оценивать уровень сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	Обеспечение активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа	Коммуникативные и творческие задания, проектирование профессионального развития, выполнение тестовых заданий с самооцениванием и взаимооцениванием		Сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа и прогнозирования ситуаций профессионального общения и взаимодействия

Критериально-диагностический блок

Мотивационный критерий и его показатели	Коммуникативный критерий и его показатели	Деятельностный критерий и его показатели	Рефлексивный критерий и его показатели
– понимание роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности; – наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	– владение основными видами речевой деятельности на иностранном языке; – способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка	– наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач – наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке	– сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности – способность самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации
Уровни готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации: высокий достаточный, средний, низкий			
Диагностические методики			
анкетирование на основе теста-опросника уровня профессиональной направленности Т.Д. Дубовицкой; анкетирование, разработанное на основе опросника Р. Гарднера	тестирование; собеседование	анкетирование, разработанное на основе опросника В.Ф. Ряховского; моделирование коммуникативно направленных ситуаций	анкетирование, разработанное на основе методики диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А.В. Карпова); подготовка и презентация проекта по профессиональной теме с последующим анализом проделанной работы

Результативный блок

Результат: сформированность готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на достаточно и высоком уровне

Рисунок 1. Модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения

При этом курсанты учатся не только использовать английский язык, т.е. применять лексические, грамматические и фонетические навыки для выражения своих мыслей в устной и письменной формах, но и понимать, и правильно интерпретировать услышанное или прочитанное на английском языке. Принцип коммуникативной направленности организации образовательного процесса на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» способствует осуществлению успешного общения на иностранном языке [127], которое требует от курсантов не только умения интегрировать языковые навыки, но и понимания, как отдельные социальный контекст и коммуникационные

ситуации влияют на выбор языковых единиц, а также какие стратегии использовать для преодоления недопонимания в случае с коммуникативной недостаточностью.

Принцип контекстного обучения предполагает последовательное моделирование в процессе формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации содержания, форм и условий их будущей профессиональной деятельности и способствует личностно-смысловому включению в образовательный процесс. Использование принципа контекстного обучения приводит не только к повышению мотивации изучения иностранного языка, но и формированию профессиональных мотивов и интересов [19], а также формированию личности специалиста, способного осуществлять профессиональное взаимодействие средствами иностранного языка.

Принцип контекстного обучения находится в тесной взаимосвязи с принципом ситуативно-тематической значимости для профессиональной деятельности, который считается одним из приоритетных при обучении иностранным языкам в неязыковых вузах. Отличия между ними заключаются в том, что при формировании готовности будущих лиц командного состава экипажа торгового судна к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на основе принципа ситуативно-тематической значимости для профессиональной деятельности особые требования предъявляются к отбору дидактического материала. Образовательный процесс осуществляется при работе над текстами по специальности, при освоении лексического минимума по специальности, а также при изучении профессионально значимых тем, на основе которых осуществляется речевая деятельность.

Этот принцип предполагает формирование и совершенствование у курсантов готовности к иноязычной коммуникации в конкретных профессиональных сферах и ситуациях, принимает во внимание особенности профессионального мышления [174], повышая, таким образом, не только эффективность формирования готовности к профессионально ориентированной коммуникации, но и способствуя организации мотивационно-побудительной и

ориентировочно-исследовательской деятельности курсантов, их профессиональному становлению. Основываясь на этом принципе при формировании готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации особое внимание уделяется отбору дидактических материалов профессионально ориентированного содержания, включающих информацию о технических и научных достижениях в сферах, напрямую связанных с выбранной профессией работников морского транспорта, с учетом интересов курсантов и целей и задач обучения в морских вузах, обеспечивая тем самым возможность профессионального роста курсантов.

Принцип индивидуализации обучения предполагает учет личностных интересов, ценностей, потребностей, опыта, способностей обучающихся и их индивидуальных особенностей, организацию образовательного процесса на основе сотрудничества, взаимопонимания и взаимоуважения, а также создание условий для развития личностных качеств и способностей курсантов, что способствует формированию и самореализации личности студентов, их готовности к саморазвитию.

Осуществление формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с учетом принципа индивидуализации обучения требует особого педагогического мастерства от обучающего, который, вбирая роль консультанта и помощника, использует весь свой творческий потенциал при выборе соответствующих технологий и методов для организации образовательного процесса одновременно на разных уровнях сложности, для поддержки положительной эмоциональной атмосферы на практических занятиях, а также поддержки внутренней мотивации обучающихся [176, с. 303].

Принцип интерактивности организации образовательного процесса формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации способствует развитию коммуникативной компетенции курсантов посредством использования интерактивных образовательных технологий, в которых взаимодействие

субъектов образовательного процесса позволяет повысить развивающий потенциал процесса обучения [135, с. 287]. Согласно этому принципу при организации работы курсантов приоритет отдается парной и групповой формам работы, что позволит увеличить время на практическом занятии, отведенное на речевую деятельность. Обучающиеся приобретают независимость от педагога, учатся друг у друга, на своих и чужих ошибках и помогают друг другу. Более того, организация парной и групповой работы позволяет моделировать командную работу будущих специалистов морских вузов на борту судна.

Принцип моделирования проблемных задач и ситуаций ориентирован на формирование у обучающихся познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов и мыслительных способностей в процессе усвоения ими языковых норм английского языка и осуществления речевой деятельности, обусловленного созданной обучающим системой проблемных задач и ситуаций и активной самостоятельной деятельности обучающихся по их разрешению [97, с. 255]. В процессе решения проблемных ситуаций студенты приобретают знания, умения и навыки, усваивают способы самостоятельной деятельности, формируют поисковые умения и развивают познавательные способности. Посредством решения проблемных ситуаций при формировании готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации курсанты учатся формулировать мысли на английском языке, задавать вопросы, доказывать свое мнение, пробовать на себе разные роли. Этот принцип обеспечивает использование таких дидактических методов, как ролевая и деловая игра, метод проектов, метод кейсов. Реализация этого принципа позволяет курсантам перейти из разряда пассивных обучающихся в разряд активных искателей и разработчиков знаний, умений и навыков [41]. Процесс обучения становится более личностным, что повышает эффективность формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной коммуникации.

Процессуально-содержательный блок модели включает технологию формирования готовности будущих специалистов морских вузов к

профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения. Данный блок отражает взаимосвязь этапов (мотивационный, коммуникативный, деятельностный, рефлексивный) процесса формирования готовности, совокупность целей, педагогических условий, позволяющих достичь желаемого результата, которые подробно рассмотрены в соответствующем разделе диссертационного исследования, содержание работы, характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, а также ожидаемый результат на каждом этапе.

Организация процесса формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения на основе выделенных этапов основана на структурном составе самой готовности, которая заключается во взаимодействии и взаимопроникновении мотивационного, интерактивного и рефлексивного компонентов.

На мотивационном этапе происходит организация одной из базовых форм учебной деятельности в рамках контекстного обучения – собственно учебной (или традиционной академической) деятельности, направленной не только на освоение предметного содержания дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)», но и формирование устойчивой мотивации будущих специалистов морских вузов к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Семиотическая обучающая модель в рамках учебной деятельности позволяет каждому курсанту индивидуально присвоить и осознать теоретическую информацию. В ходе применения различных форм и содержания работы, таких как проведение групповых форм работы («круглый» стол с использованием дискуссий, мозговой штурм, «плюсы и минусы»), выполнение индивидуальных заданий, лексических и грамматических упражнений, посредством внедрения соответствующих педагогических условий (обеспечение устойчивой положительной мотивации к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации) при активном взаимодействии субъектов образовательного процесса, контроле педагога за

иноязычной речевой деятельностью, совместная речевая деятельность на английском языке педагога и курсантов ожидается достижение такого результата, как наличие устойчивой положительной мотивации курсантов к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. От того насколько успешно будет проведен данный этап, зависит дальнейший процесс формирования готовности к профессионально ориентированной коммуникации.

Целью коммуникативного этапа является формирование коммуникативных умений курсантов на английском языке, что реализуется в рамках квазипрофессиональной деятельности субъектов образовательного процесса на основе имитационной обучающей модели контекстного обучения. Содержание работы на коммуникативном этапе включает проведение практических занятий на основе коммуникативных заданий, работа с аудио и видео подкастами, с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, проведение дискуссий и собеседований, ролевых и деловых игр. На данном этапе реализуются такие педагогические условия, как активизация и дифференциация самостоятельной работы курсантов; чередование, взаимозаменяемость и логическая связь между формами речевой деятельности; сочетание активных и интерактивных методов обучения. Взаимодействие между субъектами образовательного процесса, как и на первом этапе формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, характеризуется совместной речевой деятельностью на английском языке педагога и курсантов и контролем преподавателя за иноязычной речевой деятельностью обучающихся. По завершении второго этапа ожидаемым результатом является владение иностранным языком в объеме, необходимом для осуществления коммуникации в устной и письменной формах.

Целью третьего – деятельностного этапа – является формирование умения курсантов вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке, формирование умения взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности.

На этом этапе предполагается внедрение таких педагогических условий, как реализация возможностей контекстного подхода в процессе формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, использование групповых форм работы в рамках как квазипрофессиональной, так и учебно-профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса на основе имитационной и социальной обучающих моделей контекстного обучения. Знания, полученные на этапах академической и квазипрофессиональной деятельности, выступают ориентировочной основой для профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Содержание работы включает подготовку курсантов к участию в студенческих конференциях, работу с проблемными задачами и ситуациями. Взаимодействие субъектов образовательного процесса на этом и последующем этапе характеризуется опосредованным наблюдением педагога за деятельностью обучающихся.

Заключительный четвертый – рефлексивный этап – реализации модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения нацелен на формирование умения оценивать уровень сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. На рефлексивном этапе в качестве реализации педагогического условия выступает обеспечение активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа, что позволит обеспечить эффективность образовательного процесса, охарактеризовать результаты деятельности курсантов и позволит самим курсантам проводить анализ и оценку своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. На этом этапе запланированы выполнение и анализ коммуникативных и творческих заданий, тестовых заданий с самооцениванием и взаимооцениванием, проектирование профессионального развития. Наличие сформированного умения самооценки, самокоррекции, анализа и прогнозирования ситуаций профессионального общения и взаимодействия выступает как ожидаемый результат четвертого рефлексивного этапа.

Критериально-диагностический блок включает в себя совокупность критериев, показателей и диагностических методик.

При определении критериев исходили из того, что критерий – это признак, на основании которого производится оценка чего-либо, а также основывались на таких требованиях к критериям, как объективность, адекватность, нейтральность и полнота [120, с. 142-143].

Выделение четырех этапов реализации модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, структурные элементы самой готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации как педагогического явления, а также специфика профессиональной подготовки курсантов и особенности их будущей профессиональной деятельности обусловили формулировку четырех критериев: мотивационный, коммуникативный, деятельностный и рефлексивный. Каждый из приведенных критериев конкретизируется соответствующими показателями:

1) мотивационный критерий (понимание курсантами роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности, наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации);

2) коммуникативный критерий (владение основными видами речевой деятельности на иностранном языке; способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка);

3) деятельностный критерий (наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач; наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке);

4) рефлексивный критерий (сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности, способность

самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации).

Определение мотивационного критерия обусловлено тем, что внутренняя устойчивая мотивация к учебной деятельности обеспечивает успешность формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Под мотивацией следует понимать совокупность внутренних побуждений к деятельности для того, чтобы стать высококвалифицированным специалистом, приобрести знания и сформировать умения для овладения профессией, а также осознание этих побуждений с установкой на академическую успеваемость, на овладение морским английским языком, различными видами речевой деятельности на английском языке с целью осуществления эффективного взаимодействия при решении профессиональных задач и выполнении профессиональных обязанностей.

Выбор коммуникативного критерия обусловлен тем, что формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации предполагает не только владение широким словарным запасом технических терминов, но и способность осуществлять коммуникативный акт как в устной, так и в письменной формах, а также способность решать профессиональные задачи посредством иноязычной коммуникации. Важность этого критерия обусловлена еще и тем, что овладение иностранным языком происходит в процессе осуществления различных видов речевой деятельности.

Выделение деятельностного критерия считаем необходимым в виду того, что процесс формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации отличается практическим и деятельностным характером, который предполагает наличие у курсантов умения взаимодействовать в смешанном экипаже по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности, а также с представителями портовой администрации, таможенных, портовых, санитарных и других береговых служб. Умение взаимодействовать, в свою очередь, основывается на

способности анализировать и выбирать наиболее подходящие средства и методы взаимодействия, умении вступать в диалог и вести дискуссию, способности к самоорганизации, активности, творческих способностях, способности преодолевать затруднения лингвистического характера, решать проблемные задачи.

Выбор рефлексивного критерия связан с осознанием значимой роли рефлексии в успешности формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, что обусловлено тем, что компоненты этого критерия (навыки самоконтроля, самоанализа, самооценки и самокоррекции) являются источниками саморазвития и успешной самоорганизации в процессе профессиональной иноязычной подготовки.

Степень развития показателей выделенных критериев характеризуется уровнем или степенью готовности обучающихся к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации: высоким, достаточным, средним и низким.

Высокий уровень сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации характеризуется устойчивой положительной мотивацией курсантов к своей будущей профессиональной деятельности, к освоению морского английского языка, курсанты понимают роль готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности. Обучающиеся в полном объеме владеют всеми видами речевой деятельности на иностранном языке и способны решать средствами английского языка коммуникативные задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью. У курсантов полностью сформировано умение взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности. Обучающиеся способны эффективно вести обмен профессиональной информацией как в устной, так и в письменной формах на иностранном языке. Курсанты также способны самостоятельно и на высоком уровне анализировать, контролировать и

корректировать свою учебную и познавательную деятельность, оценивать уровень своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Достаточный уровень готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации характеризуется пониманием зависимости своей конкурентоспособности на мировом рынке труда от уровня владения иностранным языком, они мотивированы к освоению иностранного языка. Обучающиеся владеют умениями говорения, чтения, аудирования и письма на английском языке в достаточном объеме для осуществления взаимодействия на иностранном языке в процессе решения профессиональных задач. Курсанты способны средствами иностранного языка решать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, но испытывают незначительные трудности при взаимодействии по профессиональным вопросам на английском языке и обмене профессиональной информацией. Обучающиеся способны анализировать, критически осмысливать и прогнозировать процесс формирования своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, но их способность контролировать свою познавательную деятельность, направленную на изучение иностранного языка, сформирована недостаточно.

Курсанты со средним уровнем готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации проявляют интерес к своей будущей профессиональной деятельности, но их мотивация к изучению иностранного языка отличается неустойчивым характером. Их уровень владения иностранным языком не позволяет в полном объеме осуществлять обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах. Курсанты не способны успешно взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке при моделировании выполнения будущих обязанностей. Способность курсантов осуществлять анализ, контроль и коррекцию своей учебной деятельности, направленной на формирование готовности к профессионально ориентированной

иноязычной коммуникации сформирована на среднем уровне, способность планировать собственную учебную деятельность развита недостаточно.

Курсанты с низким уровнем сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации проявляют неустойчивый интерес к своей будущей профессии и к освоению английского языка. Обучающиеся фрагментарно владеют умениями говорения, аудирования, чтения и письма на английском языке, не умеют осуществлять обмен профессиональной информацией на английском языке при помощи грамматически, лексически и фонетически правильно оформленных и разнообразных в содержательном плане высказываний, построенных на основе принципа логической взаимосвязи. Курсанты не всегда способны к взаимодействию на иностранном языке при решении коммуникативных задач профессиональной направленности. Обучающиеся могут проанализировать причины своего низкого уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, но для них характерно отсутствие способности корректировать и прогнозировать собственную учебную деятельность.

Определение уровня готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации посредством диагностических методик, которые будут подробно рассмотрены в следующей главе диссертационного исследования, позволяет получать и фиксировать результаты формирования данной готовности средствами контекстного обучения, определить качество образовательного процесса, сопоставлять полученные результаты с заявленной целью, выявлять нерешенные задачи, а также проводить преподавателю самоанализ своей деятельности, а курсантам – самоанализ результатов своей познавательной и учебной деятельности.

Результативный блок включает предполагаемый результат – сформированность готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на достаточном и высоком уровнях.

В связи с тем, что спроектированная и обоснованная модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения является открытой системой, экспериментальная апробация позволит провести ее совершенствование, по необходимости дополнить новыми компонентами с целью достижения наибольшей эффективности формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, обогатить и усилить прикладной потенциал образовательного процесса.

Таким образом, модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения является сложной и многоуровневой системой, включающей взаимосвязанные элементы, компоненты которой описывают логику и последовательность взаимодействия субъектов образовательного процесса и образовательной среды, дают возможность разработать теоретически обоснованное содержание работы по формированию готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, выявить критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, а также провести опытно-экспериментальную работу по поэтапной реализации разработанной модели.

Выводы по первой главе

В результате проведенного анализа научных источников и теоретических исследований уточнены сущность и структура понятия «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации».

Ключевое понятие «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации» как результат профессиональной подготовки

будущих специалистов морских вузов определено как важная составляющая коммуникативной компетентности, которая представляет собой профессионально важное качество, заключающееся во взаимодействии и взаимопроникновении мотивационного, интерактивного и рефлексивного компонентов, и представляющая собой способность профессионально подготовленных специалистов морских вузов участвовать в процессе информационного взаимодействия на иностранном языке с членами команды судна, грузополучателями, работниками портовых, навигационными, и пограничных служб, должностными лицами таможенных и санитарных ведомств, представителями судоремонтных заводов и мастерских, при выполнении своих профессиональных обязанностей. Степень сформированности выделенных компонентов готовности обучающихся обуславливает успешность их будущей профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Определение сущности и содержания понятия «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации» обосновало выбор таких научных подходов к формированию данной готовности будущих специалистов морских вузов, как контекстный, коммуникативный, компетентностный и системно-деятельностный. Ориентация образовательного процесса на указанные подходы позволит наполнить познавательную деятельность обучающихся личностным смыслом, преодолеть разрыв между формированием данной готовности и реальной профессионально ориентированной иноязычной коммуникацией, развить познавательную активность курсантов, задействовать широкий спектр дидактических методов, форм и развивающих технологий образования.

На основе анализа психолого-педагогической и методологической литературы, посвященной теории и практике контекстного обучения, обосновано использование средств контекстного обучения в процессе формирования готовности специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с целью повышения ее эффективности. Оно заключается в том, что содержание профессиональной деятельности (предметное

и социальное) моделируется в динамике, благодаря чему учебная деятельность обучающегося трансформируется в профессиональную деятельность специалиста на основе традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения. Содержание контекстного обучения придает целостность, системную организованность и личностный смысл учебно-познавательной деятельности курсантов.

Анализ научно-исследовательских источников позволил выявить педагогические условия, реализация которых будет способствовать повышению эффективности формирования готовности будущих лиц командного состава экипажа торгового судна к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации:

– обеспечение устойчивой положительной мотивации к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации;

– чередование, взаимозаменяемость и логическая связь между формами речевой деятельности;

– сочетание активных и интерактивных методов обучения;

– реализация возможностей контекстного подхода в процессе формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации;

– обеспечение активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа.

Спроектированная модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения состоит из целевого, методологического, процессуально-содержательного, критериально-диагностического и результативного блоков. Являясь сложной и многоуровневой системой, созданная модель позволяет описать логику и последовательность взаимодействия субъектов образовательного процесса и дает возможность разработать содержание работы по формированию вышеуказанной готовности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ВУЗОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Критерии, показатели и уровни сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации

Экспериментальное исследование было выполнено в четыре этапа.

На первом, теоретическом, этапе исследования, проведенном в 2019-2020 гг., была организована работа по анализу ключевого понятия «готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации», в психолого-педагогической литературе, оценке степени разработанности проблемы, по определению его цели, задач и гипотезы. На этом этапе проведены концептуализация и обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования готовности будущих судоводителей, удовых механиков и электромехаников к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, а также определение методов диагностики для выявления уровня сформированности данной готовности у курсантов морских вузов.

На втором, констатирующем, этапе были выявлены критерии сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с характеризующими их показателями, определены уровни сформированности данной готовности (высокий, достаточный, средний и низкий). Экспериментальная работа, проведенная на данном этапе, была направлена на выявление начального уровня сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках

выделенных критериев с участием 145 курсантов (71 – в контрольной и 74 – в экспериментальной группе).

На третьем, формирующем, этапе педагогического эксперимента, который проводился в 2020-2021 годах с участием 74 курсантов, осуществлялась целенаправленная работа по формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, проводилось внедрение в образовательный процесс и апробация технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Четвертый, контрольный, этап экспериментальной работы был направлен на анализ, статистическую обработку и оценивание результатов, а также на выявление эффективности модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Эффективность процесса формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения может быть достигнута лишь в том случае, когда субъекты образовательного процесса имеют возможность своевременно получать сведения о результатах образовательной деятельности. В рамках предложенной модели результатом образовательной деятельности является сформированность готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на высоком и достаточном уровнях.

В связи с тем, что процесс формирования готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения предполагает прохождение ряда этапов, а именно мотивационного, коммуникативного, деятельностного и рефлексивного, необходимо своевременно определять уровень ее сформированности, что даст

возможность установить направление работы, внести коррективы, определить дальнейшее развитие.

Для определения уровня сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации сформулированы ее критерии и показатели. Необходимость их формулировки обусловлена еще и тем, что критерии сформированности коммуникативной иноязычной компетентности в общем и готовности к профессионально ориентированной коммуникации в частности, не получили достаточной теоретической разработки в педагогике высшей морской школы.

Таблица 3

Критерии и показатели диагностики уровня сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации

	Уровень сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации				Диагностические методики
	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий	
1	*Мотивационный критерий*				
1.1	Понимание роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности				Анкетирование на основе теста-опросника уровня профессиональной направленности Т.Д. Дубовицкой
	Курсанты понимают роль готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности	Понимают зависимость своей конкурентоспособности на мировом рынке труда от уровня владения иностранным языком	Проявляют интерес к своей будущей профессиональной деятельности	Интерес к будущей профессии неустойчив	
1.2	Наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации				Анкетирование, разработанное на основе опросника Р. Гарднера
	Наличие устойчивой положительной мотивации курсантов к своей будущей профессиональной деятельности, освоению морского английского языка	Мотивированы к освоению иностранного языка	Мотивация к изучению иностранного языка отличается неустойчивым характером	Интерес к освоению английского языка выражен слабо	

2	*Коммуникативный критерий*				
2.1	Владение основными видами речевой деятельности на иностранном языке				Тестирование
	Обучающиеся в полном объеме владеют всеми видами речевой деятельности на иностранном языке	Обучающиеся владеют умениями говорения, чтения, аудирования и письма на английском языке в достаточном объеме для осуществления взаимодействия на иностранном языке в процессе решения профессиональных задач	Уровень владения основными видами речевой деятельности на иностранном языке не позволяет курсантам в полном объеме осуществлять обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах	Обучающиеся фрагментарно владеют умениями говорения, аудирования, чтения и письма на английском языке	
2.2	Способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка				Собеседование
	Курсанты способны успешно решать средствами английского языка коммуникативные задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью	Курсанты способны средствами иностранного языка решать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью	Обучающиеся не способны в полном объеме реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка	Обучающиеся не умеют осуществлять обмен профессиональной информацией на английском языке	
3	*Деятельностный критерий*				
3.1	Наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач				Анкетирование, разработанное на основе опросника В.Ф.Ряховского
	У курсантов полностью сформировано умение взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности	Курсанты испытывают незначительные трудности при взаимодействии по профессиональным вопросам на английском языке	Курсанты не способны успешно взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке при моделировании выполнения их будущих обязанностей	Курсанты не могут взаимодействовать на иностранном языке при решении коммуникативных задач профессиональной направленности	
3.2	Наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке,				Моделирование коммуникативно

	Курсанты способны эффективно вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке	Курсанты испытывают незначительные трудности при обмене профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке	Умение вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке характеризуется неустойчивым характером	Курсанты не способны вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке	направленных ситуаций
4	*Рефлексивный критерий*				
4.1	Сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности				Анкетирование, разработанное на основе методики диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А.В. Карпова)
	Курсанты способны самостоятельно и на высоком уровне анализировать, контролировать и корректировать свою учебную и познавательную деятельность	Обучающиеся способны анализировать, критически осмысливать и прогнозировать процесс формирования своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, но их способность контролировать свою познавательную деятельность, направленную на изучение иностранного языка, сформирована недостаточно	Способность курсантов осуществлять анализ, контроль и коррекцию свою учебную деятельность, направленную на формирование готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации сформирована на среднем уровне	Обучающиеся могут проанализировать причины своего низкого уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, но для них характерно отсутствие способности корректировать и прогнозировать собственную учебную деятельность	
4.2.	Способность самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации				Подготовка и презентация проекта по профессиональной теме с последующим анализом проделанной работы
	Курсанты способны самостоятельно оценивать уровень сформированности своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	Способность оценивать уровень сформированности своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации недостаточна	Способность самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации у курсантов ограничена	Для курсантов характерно отсутствие способности самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации	

Констатирующий этап экспериментальной работы проводился в 2020 году в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)». В нем

принимали участие курсанты направления подготовки 26.05.05 Судовождение, 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок и 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики (всего 145 человек) ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет». На основе выбранных критериев оценивания (мотивационный, коммуникативный, деятельностный и рефлексивный), их показателей и уровня готовности курсанты были разделены на две группы равные по качественному составу и условиям: экспериментальную (74 человека) и контрольную (71 человек).

Уровни сформированности у будущих специалистов морских вузов готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации проверялись посредством использования анкетирования, разработанного на основе теста-опросника уровня профессиональной направленности Т.Д. Дубовицкой и диагностической методики Р. Гарднера с целью определения уровня мотивации к освоению «морского» английского языка и понимания роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности; теста на определение уровня владения основными видами речевой деятельности на иностранном языке; собеседования для диагностики способности курсантов реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка; анкетирования для определения наличия умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач; моделирования коммуникативно направленных ситуаций для определения наличия умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке; анкетирования для выявления уровня сформированности умения самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности; проекта с целью определения сформированности способности к самооценке уровня готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Мотивационный критерий

Показатель: понимание роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности.

Методика: анкетирование, разработанное на основе теста-опросника уровня профессиональной направленности Т.Д. Дубовицкой [50].

Материал: бланки с вопросами и вариантами ответов.

Цель: диагностика уровня понимания курсантами роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности.

Процедура выполнения. Экспериментатор предложил курсантам заполнить анкету, которая содержала 14 суждений с целью выявления осознания респондентами значимости изучения «морского» английского языка для будущей профессиональной деятельности. Обучающимся необходимо было выбрать один из четырех вариантов ответа к каждому суждению (Приложение А).

Критерии оценивания

5 баллов получали курсанты, у которых было не менее 10 совпадений с ключом, что свидетельствует о понимании роль готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в своей будущей профессиональной деятельности;

4 балла получали курсанты, у которых было не менее 7 совпадений с ключом. Таким образом, можем сделать вывод, что обучающиеся осознают зависимость своей конкурентоспособности на мировом рынке труда от уровня владения иностранным языком;

3 балла получали курсанты, у которых было не менее 4 совпадений с ключом, что свидетельствует о проявлении интереса к своей будущей профессиональной деятельности обучающимися, но не осознают роль профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в ней;

2 балла получали курсанты, у которых было 3 совпадения с ключом и менее, их интерес к освоению английского языка выражен недостаточно, и они не осознают роль профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в своей будущей профессиональной деятельности.

Показатель: наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации

Методика: анкетирование.

Материал: анкета-опросник, разработанная на основе опросника Р. Гарднера [201].

Цель: диагностика наличия устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Процедура выполнения. Курсантам было предложено ответить на 10 вопросов, выбирая один из предложенных вариантов ответа (Приложение Б). За каждый ответ респонденты получали соответствующий балл от 1 до 3 (указанный в Приложении Б).

Критерии оценивания.

Высокий уровень – курсанты набрали 23-30 баллов. Эти курсанты отличаются устойчивой положительной мотивацией к освоению морского английского языка, осознают его роль в своей будущей профессиональной деятельности, с интересом посещают практические занятия и усердно на них работают, продолжают самостоятельно совершенствовать свой уровень владения английским языком вне практических занятий, регулярно выполняют все задания.

Достаточный уровень – обучающиеся набрали 16-22 балла. Они мотивированы к изучению иностранного языка, нацелены на повышение уровня своего профессионализма, а также им интересно изучать иностранный язык. Студенты продолжают изучать английский язык в свободное время, но делают это нерегулярно.

Средний уровень – респонденты набрали 9-15 баллов. Их мотивация к овладению иностранным языком отличается неустойчивым характером. Они изучают английский язык преимущественно на практических занятиях и только в том объеме, который необходим для сдачи промежуточной и итоговой аттестации.

Низкий уровень – студенты набрали менее 9 баллов. Их интерес к освоению английского языка выражен слабо. Они изучают иностранный язык не системно, занятия посещают нерегулярно.

Результаты диагностики показателей мотивационного критерия представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровни готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках мотивационного критерия на констатирующем этапе (в %)

Уровни / Группы	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Экспериментальная	15,2	29,4	34,1	21,3
Контрольная	14,9	28,7	34,7	21.7

Данные, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что показатели мотивационного критерия готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации сформированы преимущественно на достаточном и среднем уровне. Количество курсантов с достаточным уровнем составило 29,4% в экспериментальной и 28,7% в контрольной группах. Количество курсантов со средним уровнем не намного превысило эти показатели и составило34,1% в экспериментальной и 34,7 % в контрольной группах.

Высокий уровень готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках показателей мотивационного критерия выявлен у 15,2% будущих специалистов морских вузов экспериментальной и 14,9% курсантов контрольной групп. Низкий уровень показали 21,3% респондентов экспериментальной и 21,7% курсантов контрольной групп.

Качественный анализ полученных результатов анкетирования, направленного на выявление уровня сформированности первого показателя в рамках мотивационного критерия, показал, что большинство будущих специалистов морских вузов проявляют интерес к будущей профессиональной деятельности, но при этом не осознают прямой связи между своей профессиональной конкурентоспособностью и уровнем сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Интерпретируя результаты анкетирования курсантов с целью диагностики уровня сформированности второго показателя в рамках мотивационного критерия, приходим к выводу, что, несмотря на общую полимотивированность учебной и познавательной деятельности респондентов, мотивация большей части курсантов к изучению иностранного языка отличается неустойчивым характером. Задания, отводимые на самостоятельную работу курсантов, выполняются быстро и без особых усилий. Интерес к освоению английского языка выражен недостаточно и обусловлен, в первую очередь, желанием своевременно сдать текущую, промежуточную и итоговую аттестацию.

Коммуникативный критерий

Показатель: владение основными видами речевой деятельности на иностранном языке

Методика: тестирование.

Материал: тест.

Цель: диагностика уровня владения будущими специалистами морских вузов основными видами речевой деятельности на иностранном языке: чтение, письмо, говорение, аудирование.

Процедура выполнения. Курсантам было предложено выполнить четыре задания, представленные в приложении В. Первое задание направлено на диагностику уровня сформированности умения чтения. Обучающиеся читали текст и определяли, является ли утверждение истинным, ложным или данной информации нет в тексте. Второе задание диагностировало умение письма, а именно умение грамматически и логически правильно построить письменную

речь. Обучающимся необходимо было написать абзац (40-50 слов) на тему «Как я представляю свою будущую профессию». В третьем задании была представлена аудиозапись, и курсантам было необходимо выбрать правильный вариант ответа. С помощью этого задания выявляли умение обучающихся воспринимать английскую речь на слух. Четвертое задание, в рамках которого респондентам необходимо было рассказать о своем обычном дне, описать свой распорядок дня, а также учебу в университете, диагностировало умение говорения на английском языке (неподготовленная монологическая речь). По завершению теста, проанализировав полученные результаты, преподаватель получил возможность сделать вывод об уровне владения курсантами основными видами речевой деятельности на английском языке.

Критерии оценивания.

Каждое задание оценивалось по 5-балльной шкале.

Количество баллов, полученных за выполнение первого задания, зависело от количества правильно определенных утверждений (5 правильно определенных утверждений – 5 баллов, 4 правильно определенных утверждения – 4 балла и т.п.).

Второе задание оценивалось в 5 баллов, если оно было выполнено полностью (правильный выбор грамматического оформления речи, высказывание логично, объем текста соответствует заданию, возможен недочет в одном из аспектов); в 4 балла, если задание выполнено не полностью (имеются 2-3 недочета, есть недочеты в грамматическом оформлении речи, высказывание логично, объем текста соответствует заданию), 3 балла, если задание выполнено частично (имеются серьезные ошибки в содержании, не соблюдается грамматическое оформление, высказывание логично, объем текста не соответствует заданию, используются средства логической связи); 2 балла, если задание не выполнено (коммуникативная задача не решена, высказывание нелогично, объем текста не соответствует заданию).

5 баллов за выполнение третьего задания получили курсанты, давшие 9-10 правильных ответов, 4 балла – 7-8 правильных ответов, 3 балла – 5-6 правильных ответов, 2 балла – менее пяти правильных ответов.

5 баллами оценено выполнение курсантами четвертого задания в случае, если коммуникативная задача выполнена полностью, а именно: содержание полно, точно и развёрнуто (85-100%) и включает 16-20 предложений; высказывание логично построено и имеет завершённый характер, оформлено в нормальном темпе с правильным интонационным рисунком и логично разбито на смысловые группы; словарный запас соответствует поставленной задаче. 4 балла получали курсанты, если коммуникативная задача выполнена не полностью (60-84%) и включает 14-15 предложений, высказывание построено логично и имеет завершённый характер, оформлено в нормальном темпе с правильным интонационным рисунком и логично разбито на смысловые группы. Работа курсантов оценивалась в 3 балла в том случае, если коммуникативная задача выполнена частично (40-59%) и включает 8-12 предложений, речь имеет нелогичный и незавершённый характер, высказывание построено в замедленном темпе с неправильным интонационным рисунком и нелогичной разбивкой на смысловые группы (синтагмы). 2 балла получали обучающиеся при выполнении коммуникативной задачи при менее, чем на 40%, сказанное не логично и имеет незавершённый характер, оформлено в замедленном темпе с неправильным интонационным рисунком и нелогично разбито на смысловые группы.

Максимальное количество баллов составляло 20. При получении 17-20 баллов уровень владения основными видами речевой деятельности на иностранном языке оценивался как высокий, 13-16 баллов – как достаточный, 9-12 баллов – как средний, 8 баллов и ниже – как низкий.

Показатель: способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка.

Методика: собеседование.

Материал: список вопросов, представленных в Приложении Г.

Цель: диагностика способности курсантов реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка.

Процедура выполнения. Курсантам было предложено ответить на 10 вопросов, список которых приведен в Приложении Г. Вопросы 1-5 допускали возможность краткого ответа в виде перечисления обязанностей персонала (вопрос 1), своих действий (вопрос 2), индивидуальных защитных средств (вопрос 3), типов судов, перевозящих наливные грузы (вопрос 4), названий международных организаций и конвенций (вопрос 5). При ответе на вопросы 6-10 курсантам необходимо было дать развернутый, обоснованный и логически верно построенный ответ. Задаваемые вопросы были направлены на диагностику уровня сформированности лексико-грамматических навыков, знание лексики и умение использовать ее в устной речи, направленной на решение коммуникативных задач средствами английского языка, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Критерии оценивания.

5 баллов получали респонденты, ответы которых свидетельствовали о соответствии уровня сформированности лексико-грамматических навыков курсантов требованиям данного года обучения, способности логично и грамотно выстраивать свою речь, давать развернутые и аргументированные ответы на вопросы собеседника, умениям восстановить беседу в случае ее сбоя (переспросить, уточнить).

4 балла получали курсанты, которые смогли ответить на вопросы, но при их аргументировании допускали ошибки в логике построения своих высказываний и их грамотности.

3 балла ставили обучающимся, которые смогли дать ответы на 60% вопросов. Их способность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации существенно затруднена, курсанты допускают грубые лексические и грамматические ошибки.

2 балла получали курсанты, речь которых трудно воспринималась на слух из-за значительного количества фонетических, грамматических и лексических ошибок, или невозможности ответить на вопросы, так как не понимают их содержание.

Уровни готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках коммуникативного критерия на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровни готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной коммуникации в рамках коммуникативного критерия на констатирующем этапе (в %)

Уровни / Группы	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Экспериментальная	16,8	32,1	14,6	36,5
Контрольная	17,2	32,7	15,2	34,9

Анализ полученных результатов показателей коммуникативного критерия на этапе констатации позволил установить, что готовность к профессионально ориентированной коммуникации сформирована на высоком уровне у 16,8% курсантов экспериментальной и у 17,2% обучающихся контрольной групп. Результаты, соответствующие достаточному уровню, продемонстрировали 32,1% курсантов экспериментальной и 32,7% респондентов контрольной групп. На среднем уровне в экспериментальной группе результат составил 14,6%, в контрольной – 15,2%. Низкий уровень определен у 36,5% испытуемых экспериментальной и 34,9% курсантов контрольной групп.

С помощью проведенной диагностики установлено, что у половины обучающихся уровень готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках коммуникативного критерия ниже

достаточного. Они испытывают трудности или же не способны реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Студенты не могли осуществлять обмен профессиональной информацией в связи с недостатком сформированности умения восприятия английской речи на слух, незнанием видо-временной системы английских глаголов, низким словарным запасом, дефицитом умения говорения.

Деятельностный критерий

Показатель: наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач

Методика: анкетирование.

Материал: анкета, разработанная на основе опросника В.Ф. Ряховского [64, с. 427-429].

Цель: диагностика наличия умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач.

Процедура выполнения. Курсантом было предложено ответить на 16 вопросов анкеты, выбрав один из вариантов ответов (Приложение Д).

Критерии оценивания.

Высокий уровень диагностируется у курсантов, которые набрали 1-13 баллов, достаточный уровень – 14-18 баллов, средний уровень – 19-24 балла, низкий уровень – больше 24 баллов.

Показатель: наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке

Методика: моделирование коммуникативно направленных ситуаций.

Материал: карточки с заданием.

Цель: диагностика умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке.

Процедура выполнения. Обучающихся разделили на две группы равные по составу и уровню владения английским языком. Перед группами ставилась одинаковая задача: на борт судна прибыл инспектор судовладельческой компании, проверяющий эффективность работы заданной службы в зависимости

от направления подготовки курсантов (служба эксплуатации или служба технической эксплуатации судна). Курсанту, который выполнял функции инспектора, выдавалась карточка со списком аспектов, которые он хотел бы проверить. Остальные члены группы распределяли между собой роли лиц командного и рядового состава. Задача каждой группы заключалась в том, чтобы разыграть данную обусловленную коммуникативную ситуацию, имитируя общение на английском языке в реальной речевой ситуации. Роль педагога заключалась в наблюдении и оценке способности курсантов активировать грамматические, лексические и речевые навыки в процессе взаимодействия по профессиональным вопросам, а также учитывать социальный и профессиональный статус говорящего, его роль как субъекта коммуникации.

Критерии оценивания.

5 баллов получили курсанты, способные активно взаимодействовать средствами английского языка в ситуации условно-реального профессионального общения.

4 балла – способные к взаимодействию по профессиональным вопросам на английском языке, но испытывающие ряд трудностей из-за неумения быстро реагировать на высказывания других субъектов коммуникативного акта.

3 балла получили обучающиеся, взаимодействие которых в рамках моделируемой коммуникативной ситуации сводилось лишь к воспроизведению подготовленных фраз. При этом они не являлись полноценными участниками коммуникативного акта.

2 балла получили курсанты, неспособные к взаимодействию на иностранном языке при решении коммуникативных задач профессиональной направленности, что обусловлено трудностями при активизации языкового материала, неспособностью перенести полученные знания в ситуацию условно-реальной профессиональной коммуникации.

Уровни готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках деятельностного критерия на констатирующем этапе представлены в таблице 6.

Количественный анализ результатов диагностики готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации по показателям деятельностного критерия показал, что 10,9% обучающихся экспериментальной и 11,4% курсантов контрольной групп владеют умением взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности на высоком уровне. 18,6% курсантов экспериментальной и 19,1 % респондентов контрольной групп находятся на достаточном уровне. Большинство обучающихся пребывают на среднем (35,7% в экспериментальной и 33,8% в контрольной группах) и низком уровнях (34,8% курсантов экспериментальной и 35,7% обучающихся контрольной групп).

Таблица 6

Уровни готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках деятельностного критерия на констатирующем этапе (в %)

Уровни / Группы	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Экспериментальная	10,9	18,6	35,7	34,8
Контрольная	11,4	19,1	33,8	35,7

Более 50% курсантов испытывали неуверенность в установлении и поддержании контактов средствами иностранного языка, затруднения при необходимости участвовать в коммуникативной ситуации с неподготовленным сообщением. Их высказывания отличались хаотичным характером и не поддерживали логику коммуникативного акта.

Рефлексивный критерий.

Показатель: сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности.

Методика: анкетирование.

Материал: анкета, разработанная на основе методики диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А. В. Карпова) [72].

Цель: диагностика сформированности умения самооценки, самокоррекции и анализа собственной учебной деятельности.

Процедура выполнения. Респондентам необходимо было заполнить анкету, промаркировав 14 утверждений, проставив в бланке напротив номера вопроса цифру, соответствующую варианту ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее, неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее, верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно (Приложение Е), для определения уровня целенаправленности на самооценку и анализ курсантами своей учебной деятельности с целью последующей самокоррекции.

Критерии оценивания.

Уровень сформированности умения самооценки, самокоррекции и анализа собственной учебной деятельности определялся как высокий при наборе курсантами 150 баллов и выше, при наборе 132-149 баллов – как достаточный, 113-132 баллов – как средний, менее 113 баллов – как низкий.

Показатель: способность к самооценке уровня готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Методика: подготовка и презентация проекта по профессиональной теме с последующим анализом представленной работы.

Материал: мультимедийный проектор, доска.

Цель: диагностика уровня сформированности способности самооценки уровня готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Процедура выполнения. Курсантам был предложен список тем профессиональной направленности, где необходимо было выбрать одну из тем, подготовить и представить по ней презентацию. После чего задача обучающихся заключалась в анализе и оценке своей работы по пятибалльной шкале по следующим критериям: содержание слайдов, логичность и грамотность изложения материала, степень раскрытия темы.

Критерии оценивания.

Уровень способности курсантов к самооценке готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации оценивался как высокий, если балл, на который они оценили свою работу совпадал с баллом за эту работу же, выставленным преподавателем, как достаточный – если расхождение в оценке составляло 1 балл, как средний – если расхождение составляло 2 балла, как низкий – если обучающийся отказывался оценивать свою работу.

Результаты диагностики готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках рефлексивного критерия на констатирующем этапе представлены в таблице 7.

Таблица 7

Уровни готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках рефлексивного критерия на этапе констатации (в %)

Уровни / Группы	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Экспериментальная	12,7	26,9	45,3	15,1
Контрольная	11,3	27,1	46,8	14,8

Количественный анализ результатов диагностики уровня готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках рефлексивного критерия продемонстрировал, что на высоком уровне данная готовность балы сформирована у 12,7% обучающихся экспериментальной и 11,3% респондентов контрольной групп; на достаточном уровне – у 26,9% курсантов экспериментальной и 27,1% обучающихся контрольной групп; на среднем уровне – у 45,3% испытуемых экспериментальной и 46,8% курсантов контрольной групп. На низком уровне зафиксирована готовность к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках

рефлексивного критерия у 15,1% обучающихся экспериментальной и 14,8% респондентов контрольной групп.

Проведенная диагностика позволила сделать вывод, что у большинства курсантов, как экспериментальной, так и контрольной групп, уровень готовности в рамках рефлексивного критерия находится на уровне ниже достаточного. Обучающиеся испытывали трудности при самоанализе и самооценке своей учебной деятельности в общем и своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, в частности.

Полученный начальный материал показал необходимость внесения изменений в учебный процесс и послужил исходным пунктом для организации формирующего эксперимента.

Для сравнения эмпирического распределения уровней готовности курсантов контрольной и экспериментальной групп к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации применялся критерий $\chi^2_{эмп}$Пирсона, метод математической статистики, рассчитанный по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{c} \frac{\left(f_i - f'_i\right)^2}{f_i'} \qquad (2.1.)$$

где f_i – эмпирическая частота,

f'_i – теоретическая частота;

i – номер разряда;

c – число групп, на которые разбито эмпирическое распределение, с=4.

Данные расчёта критического значения приведены в таблице 8.

Таблица 8

Таблица обработки результатов для вычисления критического значения критерия Пирсона

№	Эмпирическая частота	Теоретическая частота	$(f_i - f'_i)$	$(f_i - f'_i)^2$	$(f_i - f'_i)^2 / f'_i$
1	0,124	0,126	-0,2	0,04	0,0032

2	0,235	0,232	0,3	0,09	0,0039
3	0,316	0,319	-0,3	0,09	0,003
4	0,325	0,323	0,2	0,04	0,0012
Сумма	1,0	1,0			0,0113

Число степеней свободы было определено, как k=3, исходя из чего, было установлено критическое значение $\chi^{2:}$

$$\chi^2_{кр} = \begin{cases} 7{,}815 & (\rho \le 0{,}05) \\ 11{,}345 & (\rho \le 0{,}01) \end{cases}, \qquad (2.2)$$

где ρ – возможное отклонение.

Вывод о несущественности разница в уровне готовности курсантов контрольной и экспериментальной групп к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации был сделан на основе того, что полученное значение эмпирического критерия χ^2 =0,0113 для экспериментальной и контрольной групп расположено в зоне незначимости, находясь ниже критического значения ρ=0,05.

Таким образом, результаты статистической обработки данных, полученных при констатации, позволяют сделать вывод о необходимости проведения систематической работы с целью формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Для достижения поставленной цели апробирована модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения и педагогические условия, способствующие ее реализации.

2.2. Поэтапная реализация технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения

Выявление эффективности технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения в процессе профессиональной подготовки курсантов в образовательных организациях высшего образования проводилось в рамках реализации эксперимента на формирующем этапе на основе теоретических выводов и положений, полученных в ходе диссертационного исследования, а также на основе результатов констатирующего эксперимента.

Формирующий этап эксперимента проводился в естественных условиях образовательного процесса на базе ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», направленного на освоение рабочей программы дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» ОПОП специальностей 26.05.05 Судовождение, 25.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок, 25.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики.

Цель формирующего эксперимента заключалась во внедрении в образовательный процесс и апробации технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд задач, а именно:

– уточнить содержание работы на каждом этапе разработанной модели;

– провести обучающий эксперимент, нацеленный на проверку эффективности авторской модели и педагогических условий, служащих основой ее реализации;

– оценить уровень сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Организация образовательного процесса, основанного на выделенных оптимальных педагогических условиях и формах взаимодействия субъектов образовательного процесса, проводилась для всех групп, задействованных в эксперименте, идентично.

Раскроем содержание работы, проводимой в рамках каждого этапа технологии реализации апробируемой педагогической модели, характерной особенностью которой было использования средств контекстного обучения, позволяющих максимально раскрывать предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности обучающихся.

На мотивационном этапе, нацеленном на развитие устойчивой положительной мотивации курсантов к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, в процессе реализации такого педагогического условия, как обеспечение устойчивой положительной мотивации к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, нами определены основные формы работы: «круглый» стол с использованием дискуссий, мозговой штурм, «плюсы и минусы», выполнение индивидуальных заданий, лексических и грамматических упражнений. Для достижения поставленной цели работа на данном этапе проводилась как в группах, так и индивидуально. Работа в группах организовывалась при использовании таких педагогических методов, как мозговой штурм, «плюсы и минусы», дискуссия.

В качестве примера совместного использования нескольких форм работы приведем фрагмент занятия на тему «Моя будущая профессия».

Курсантам было предложено в рамках задания «Мозговой штурм» дать как можно больше ответов на вопрос «What features and skills are important for future seafarers? (Какие качества и умения важны для будущих моряков?)». Выбор вопроса обоснован тем, что он имеет большое количество вариантов ответов.

Обучающиеся принимали активное участие: если в начале работы курсантам предлагалось по очереди генерировать идеи, то в дальнейшем они получали возможность предлагать свои ответы на поставленный вопрос не по очереди, а по желанию. Задача экспериментатора заключалась не только в фиксации всех ответов, даже самых нелепых и абсурдных, но и в предложении идей для стимулирования и поддержки творческой активности курсантов, а также в подведении итогов.

Ниже приведены некоторые варианты ответов обучающихся: «Умение принимать решение в нестандартных ситуациях», «Быть смелым», «Быть ответственным», «Умение работать в команде», «Быть коммуникабельным», «Иметь хорошие знания по специальности и уметь их использовать», «Быть выносливым». При подведении итогов курсантам было предложено сгруппировать все представленные ими ответы на основе общих признаков. Обучающиеся разделили все названные ими качества и умения будущих моряков на три группы: физические навыки, психологические и интеллектуальные качества и особенности.

После проведения «Мозгового штурма» обучающиеся были разделены на две группы для выполнения работы «Плюсы и минусы». Одной группе необходимо было составить список плюсов (положительных аспектов) работы в смешанном экипаже на борту иностранного судна, другой группе – предложить минусы (недостатки) работы в смешанном экипаже. По завершению групповой работы курсанты должны были озвучить списки плюсов и минусов, а также прокомментировать каждый из пунктов своих списков. По результатам данной работы обучающиеся определили, что одним из основных минусов работы на борту иностранного судна со смешанным экипажем является наличие языкового барьера между членами команды.

Полученные результаты были использованы экспериментатором для обоснования важности изучения иностранного языка, а также формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной

коммуникации для преодоления языкового барьера между членами команды смешанного экипажа для выполнения своих профессиональных обязанностей.

Таким образом, была положена основа для проведения дискуссии. Каждая группа обучающихся получила список умений и навыков, определяющих эффективное формирование готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Задача курсантов заключалась в том, чтобы обсудить значимость предложенных умений и навыков и отметить пункты списка цифрами 1-8 в порядке возрастания их значимости. Задание позволило курсантам понять весь спектр работ, необходимых для выполнения с целью достижения высоких результатов при формировании своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

На карточках, полученных обучающимися, был представлен список:

- ☐ knowledge of general and specific professional vocabulary;
- ☐ proficiency in grammar;
- ☐ knowledge of English pronunciation to be able to sound as a native speaker;
- ☐ well-developed reading skills to deal with a variety of texts peculiar for genuine marine communication (notes, letters, reports, checklists, manuals, schedules, logbooks, etc.);
- ☐ ability to hear and understand English speech, i.e. formal and informal face-to-face conversation, VHF radio communication, telephone conversation; travel announcements, etc.
- ☐ well-built speaking skills both dialogical and monological communication;
- ☐ well-formed skill of product writing;
- ☐ proficiency in rules of formal communication and in extralingual and cultural peculiarities.

Данные формы работы были направлены на формирование у курсантов понимания роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в своей будущей профессиональной деятельности, а также демонстрации

зависимости их конкурентоспособности на мировом рынке труда от уровня владения иностранным языком.

В процессе работы на данном этапе были подобраны аутентичные тексты и видеоматериал по темам «Shipboard Organization: Seafarers' Ranks, Duties and Salaries», «Ship's design and construction», «Types of ships». Работа с текстами и видеоматериалом проходила поэтапно. На предтекстовом этапе курсантам предлагалось выполнить различные задания, например:

– угадать, о чем будет текст (с опорой только на один абзац из текста или несколько картинок к тексту),

– спрогнозировать, в какой последовательности будет излагаться информация в тексте, разложив по порядку картинки, отражающие содержание текста и т.п.,

Работа на предтекстовом этапе проводилась как индивидуально курсантами, так в парах и группах. На текстовом этапе курсанты работали индивидуально, соединяли абзацы с предложенными подзаголовками, отвечали на вопросы, определяли, являются ли утверждения правдивыми или ложными, заполняли пропуски в предложениях и др.

На послетекстовом этапе в зависимости от сложности текста курсанты индивидуально или в парах должны были выполнить различные задания, среди которых:

– обобщить информацию, представленную в текстах, и индивидуально в сокращенной форме передать содержание текста устно;

– провести поиск информации в сети Интернет и дополнить текст новыми данными.

После просмотра видеоматериала курсантам предлагалось представить, что они присутствовали на видео и должны передать свое впечатление, как очевидцев, а также связать полученную информацию с необходимостью повышения своего уровня владения иностранным языком.

Работа с текстами и видеоматериалом проводилась параллельно или совместно с выполнением лексических и грамматических упражнений. Если

введение и активизация лексических и грамматических единиц осуществлялась совместно с работой над текстами, обучающимся предлагалось определить значение языковых единиц, основываясь на контексте, в котором они используются, что способствует развитию у курсантов языковой догадки. Система упражнений, включающая подстановочные, трансформационные и условно-коммуникативные упражнения, направленные на активизацию языкового материала и выполняемыми курсантами, как индивидуально, так и в парах. Например, в качестве условно-коммуникативного упражнения при работе над лексикой по теме «Ship’s design and construction» курсантам необходимо было выполнить следующее задание в парах. Один курсант получал картинку, на которой схематически изображалось устройство судна, расположение различных отсеков и помещений. Задача заключалась в том, чтобы описать изображенное на картинке, а напарник должен был схематически на листе бумаге изобразить то, что услышал. После чего курсанты в парах сравнивали исходную картинку, и то, что было ими нарисовано. При активации лексики по теме «Types of ships» обучающиеся среди прочих выполняли такое задание: каждому курсанту были даны несколько картинок, на которых изображались различные типы судов, при чем два судна среди остальных были одного типа. Необходимо было определить суда одного типа, указать тип и назвать те характерные особенности, которые свидетельствуют о принадлежности этих двух судов одного типу.

Внедрение модели на мотивационном этапе процесса формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации позволили поддерживать устойчивую положительную мотивацию курсантов к их будущей профессиональной деятельности, а также интерес к освоению морского английского языка.

Целью коммуникативного этапа реализации модели являлось формирование коммуникативных умений курсантов на английском языке.

Обучающий эксперимент на данном этапе был направлен на решение следующих задач:

– увеличение объема и активизация в устной и письменной речи терминологии и профессиональной лексики;

– формирование и совершенствование умений чтения, аудирования, говорения и письма на иностранном языке как на общие, так и профессиональные темы;

– развитие способности реализовать профессиональные коммуникативные задачи на английском языке.

На коммуникативном этапе реализовывались такие педагогические условия, как чередование, взаимозаменяемость и логическая связь между формами речевой деятельности; сочетание активных и интерактивных методов обучения. Природа взаимодействия субъектов образовательного процесса характеризуется их активным взаимодействием, контролем преподавателя за иноязычной речевой деятельностью курсантов, совместной речевой деятельностью на английском языке педагога-экспериментатора и обучающихся.

На этом этапе центральное место в содержании работы занимают практические занятия, проводимые на основе коммуникативных заданий, работы с аудио и видео подкастами, предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, дискуссий и собеседований, ролевых и деловых игр.

Одно из заданий на этом этапе – работа над темой «At the airport», целью которой было введение и активизация новых лексических единиц, развитие умения аудирования и диалогической речи.

На предтекстовом этапе проведена работа по введению и отработке лексического материала. Курсантам было предложено в парах соединить одно слово из левого столбика со словом из правого столбика, чтобы получилась лексическая единица, связанная с темой «At the airport».

Task 1. Match one word from box A with one word from box B. make new words connected with air travel.

A	B
Connecting	Control

excess	Seat
Cabin	Claim
Departure	Crew
passport	Flight
Baggage	Desk
duty free	Shop
Metal	Pass
Departure	Baggage
Boarding	Lounge
check-in	Board
Aisle	Detector

После проверки правильности выполнения задания, обучающимся необходимо было заполнить пропуски в тексте одним из слов из предыдущего упражнения.

Task 2. Read the text. Marco, a 2nd officer from Italy, is on his way to Halifax to join his ship. Complete the details of his journey using your answers from Task 1.

Marco was booked on the 1230 flight from Amsterdam to Halifax. He entered the airport and walked straight to the _____.

“A window seat or an _____, sir?”

“A window seat, please. A non-smoking one, thanks.” Marco put his luggage on the scales.

“I’m afraid you’ll have to pay_____ on that, sir. You’re 15 kilos over the limit.

After checking in Marco made his way to _____, where his documents were checked. Security was tight and everyone had to walk through a _____ before proceeding to the _____.

Here he settled himself into a seat and periodically glanced at the _____ to see when he should board the plane or if the flight was delayed. Before his flight was called, he bought a few items at the _____.

When his flight was eventually called, he went to the gate where his _____ was checked. He proceeded along the corridor, boarded the plane and one of the _____ directed him to his seat.

The first leg of Marco's journey took him to New York, where he waited in the transit lounge for his _____. Four hours later, he touched down in Halifax and picked up his suitcases from the _____. Having nothing to declare, he cleared customs quickly and waited for the agent at the meeting point.

Далее курсанты, работая в группах из четырех обучающихся, должны были составить последовательность действий пассажира от прибытия в аэропорт до посадки в самолет, а после – проанализировать ответы и определить верный.

На текстовом этапе во время первого прослушивания диалога, курсанты называли какие услышанные выражения и слова из упражнения 1. Далее экспериментатор раздавал обучающимся текст диалога из аудиозаписи, разрезанный на реплики, а задача курсантов при повторном прослушивании заключалась в восстановлении правильной последовательности высказываний.

После проверки правильности выполнения задания, на послетекстовом этапе обучающиеся разыгрывали свои диалоги, используя исходный в качестве образца. Курсантам необходимо было внести в диалоги изменения: 1) вес Вашего багажа превышает допустимую норму – необходимо оплатить пошлину, узнайте о возможных способах оплаты; 2) Вы желаете поменять эконом класс на бизнес класс; 3) поинтересуйтесь, где находится беспошлинный магазин и др.

На завершающем этапе практического занятия после того, как обучающиеся разыграли свои диалоги, экспериментатор предлагал одному курсанту выбрать карточку с напечатанной на ней одной из лексических единиц практического занятия. Задача курсанта заключалась в описании напечатанного на карточке с применением конструкций «It is a place where…», «It is at hing that…», «It is a group of people who…». Остальные обучающиеся, прослушав описание,

угадывали напечатанное на карточке слово. Тот курсант, который угадывал слово, вытягивал следующую карточку и так далее.

В качестве домашнего задания обучающимся был предложен текст по теме практического занятия для совершенствования умения изучающего чтения, а также список вопросов к содержанию текста, на которые необходимо было дать развернутые ответы.

Приведем пример фрагмента практического занятия по теме «Survival Craft» с использованием видеоматериала, направленного на совершенствование умения аудирования, активизацию лексического материала, совершенствование умения говорения посредством использования деловой игры.

При первом просмотре отрывка видеоролика перед курсантами стояла задача расставить события, напечатанные на раздаточном материале в той последовательности, в которой они освещаются в видеоролике:

- ☐ proceeding to the embarkation station;
- ☐ closing hatches and doors;
- ☐ taking a grab bag;
- ☐ taking anti-sea-sickness tablets;
- ☐ donning a life jacket;
- ☐ launching a life raft;
- ☐ maintain morale;
- ☐ activate an EPIRB.

После проверки ответов обучающиеся просматривали видеоролик второй раз. Теперь перед ними стояла задача ответить на вопросы по содержанию видеоматериала (чтение и разбор вопросов проходили перед просмотром материала):

1. Why should a mayday radio message have been sent when abandoning a vessel?

2. What shall be grabbed if available before leaving the vessel?

3. Shall a person be wearing a life jacket if embarking a life raft directly from the vessel?

4. What is done before throwing a life raft into the water?

5. Until which moment shall a painter be pulled to inflate a life raft?

6. How long does it take a raft to inflate?

7. Shall the occupants worry if they hear hissing coming from an overpressure relief valve?

8. Why shall an overturned life raft be turned into a right position as soon as possible?

9. What is the purpose of a sea-anchor?

10. Why is it important to maintain people's morale?

После просмотра видеоролика, обучающиеся по очереди отвечали на вопросы: один курсант озвучивал свой ответ на вопрос, если ответы других курсантов совпадали с его ответом, то они поднимали большой палец руки вверх («лайкают» его ответ), если их ответ не совпадал с тем, который дал курсант, то они опускали большой палец руки вниз («дизлайкают») и предлагали свои вариант ответа.

После того, как обучающиеся озвучили свой ответ на последний вопрос, экспериментатор предлагал задание: внести свои предложения по поддержанию морального духа, находясь в спасательном плоте после оставления судна: «Share the ideas of how to main tainmoraleinal if eraftafteraban doning the vessel?». Курсантами были даны различные ответы, среди которых «рассказывать анекдоты», «петь песни», «играть в игры», «смотреть вместе фотографии на телефоне» и др.

Завершив, таким образом, работу с видеоматериалом, экспериментатором предлагалось поднять руки тем, кто уже участвовал в шлюпочных учениях при прохождении плавательной практики. На основании полученных сведений, обучающиеся были поделены на группы по три человека, один из которых участвовал в шлюпочных учениях, а два других – нет. Предлагалась ситуация: на борту судна ожидаются шлюпочные учения, два моториста, которые недавно прибыли на борт судна, никогда не принимали участие в шлюпочных учениях и просят своего более опытного коллегу поделиться и рассказать им, как проходят

учения, с какими трудностями возможно столкнуться, на что необходимо обращать внимание и т.п. Первый курсант рассказывает двум другим о том, как проходят шлюпочные учения, другие задают ему наводящие вопросы, чтобы получить дополнительную информацию. По окончанию деловой игры, проводимой в малых группах и направленной на совершенствование навыков диалогической и монологической речи средствами иностранного языка, курсанты определяли отличия и сходства между оставлением судна в спасательной шлюпке и спасательном плоте.

На данном этапе проводилась также работа по совершенствованию умения речевого письма, которая заключалась не в формировании способности структурирования языковых единиц на уровне одного предложения и не в написании сочинения или эссе по заданной теме, а в развитии и совершенствовании умения по составлению письменного дискурса того или иного типа, отражающего специфику будущей профессии курсантов. Другими словами, письмо не должно сводиться исключительно к отработке и активизации грамматических единиц или же выполняться исключительно в качестве домашнего задания.

Ниже приведен фрагмент практического занятия, нацеленного на формирование умения речевого письма, а именно умения делать записи в вахтенном журнале. Кроме обучающих целей (активизация ряда грамматических конструкций и стилистических особенностей внесения записей в вахтенный журнал), были поставлены также и развивающие (развитие умения планировать свое высказывание, организовывать мысли в логической и/или хронологической последовательности, делить информацию на смыслообразующие единицы посредством абзацев, вводных слов и союзов, а также умения придерживаться темы дискурса, не подменять ее и не отходить от нее).

Формирование умения письма не проходило изолированно, выполнялось в качестве задания на послетектовом этапе. После прочтения текста, в котором вахтенный механик / помощник капитана рассказывал своему сменщику, что произошло во время его вахты и какие меры были им приняты, и выполнения

текстовых заданий: 1) определите, являются ли следующие утверждения правдивыми или ложными, 2) закончите предложения. Далее обучающиеся получили задание написать запись в вахтенный журнал, составленную вахтенный офицер.

Перед тем, как приступить к выполнению задания, курсанты должны были назвать, какие речевые единицы, клише и грамматические конструкции являются приоритетными при внесении записи в вахтенный журнал. После того, как преподаватель записал все предложенные ими идеи на доске, задание курсантов заключалось в формулировке соответствующих примеров по теме письменного задания к каждому названному ими речевому образцу.

После выполнения задания, курсантов определили в пары, перед которыми стояла задача составить план написания заметки в бортовой журнал, далее следовал анализ и обоснование каждого представленного плана. Обучающиеся должны были указать союзы и/или вводные слова для использования в начале каждого абзаца, раскрывающего содержание того или иного пункта составленного ими плана.

Далее следовало повторение курсантами тех требований, которые необходимо соблюдать при написании заметки в бортовой журнал, а далее – курсанты приступили к самостоятельной работе по ее написанию. Роль экспериментатора заключалась в том, чтобы следить за работой каждого курсанта, уделять ему внимание, отвечать на возникающие вопросы. Таким образом, преподаватель мог проанализировать уровень сформированности умения письма каждого курсанта в процессе выполнения письменного задания.

После завершения работы, курсанты обменялись записями. Курсантам необходимо было проанализировать и оценить работу своего одногруппника по технике «Two stars and a wish», а именно: отметить звездочками или плюсами те два момента в записи бортового журнала, которые им понравились, а также обозначить то, что считают неправильным, нарисовав на полях напротив соответствующего предложения звездочку или написав слово «wish», устно обосновав свое решение.

Выполнение письменного задания на практическом занятии способствует совершенствованию умения письма, а также снижает риск использования онлайн переводчика при выполнении задания дома.

Совершенствование речевых умений, развитие способности решать средствами английского языка коммуникативные задачи, связанные с будущей профессиональной деятельностью, на данном этапе проводилось также посредством использования методов дискуссии и собеседования.

Рассмотрим пример проведения дискуссии на практическом занятии по теме «Ordering ships up plies». На подготовительном этапе экспериментатор предлагал обучающимся прочитать текст с проблемной производственной ситуацией – альтернативные возможности осуществления рейсового ремонта посредством заказа оригинальных деталей для механизмов или же путем установки их аналогов. Далее следовала постановка проблемного вопроса, ответ на который требовал обсуждения, а именно: «What is the most suitable way of effecting repair work to the refrigerating plant installed on shipboard: by ordering original parts or their satisfactory substitutes?»

Участникам дискуссии предлагалось выбрать одну из точек зрения или предложить свой вариант решения проблемы. Перед проведением дискуссии экспериментатор предлагал обучающимся назвать правила ее проведения. Среди ответов курсантов были такие: «нельзя перебивать выступающего», «необходимо внимательно выслушивать мнение своих одногруппников», «необходимо избегать конфронтации», «каждый курсант академической группы должен высказать свое мнение». После «мозгового штурма» преподаватель напомнил о необходимости соблюдать регламент высказывания (3 минуты), а также поддерживать доброжелательную атмосферу путем использования соответствующих речевых образцов (You may beright, but I think that… Perhaps you are right but I believe… If you ask we … In my opinion… It is my belief that… it appears to me that… и т.п.).

При обсуждении проблемного вопроса и обосновании своего ответа курсанты использовали в качестве аргументов экономичность ремонта, сокращение времени затраченного на ремонт из-за поиска необходимых деталей,

сроков и способов их доставки, эффективности проведенного ремонта и др. Роль экспериментатора заключалась в поддержании активности всех участников, в тактичном прерывании затянувшихся монологов для соблюдения правил регламента высказывания и записывании предложенных идей на доске с целью избегания повторения.

По завершению дискуссии экспериментатор провел анализ мнений и высказываний, обобщил внесенные предложения, оценил участие каждого курсанта и озвучил наиболее повторяющиеся речевые ошибки.

Необходимо отметить, что обучающиеся принимали активное участие в дискуссии, старались соблюдать правила ее ведения и стремились максимально использовать ранее введенные лексические единицы по теме практического занятия, что свидетельствует о высоком уровне мотивированности курсантов, их заинтересованности в развитии своих коммуникативных способностей средствами английского языка.

Как было указано ранее, еще одним элементом содержания работы, используемым экспериментатором на данном этапе, послужило собеседование.

Рассмотрим пример проведенного собеседования по теме «Security cargo documentation». Находясь в непосредственном контакте, экспериментатор задавал обучающемуся заранее подготовленные вопросы по теме практического занятия. Перед курсантом стояла задача дать четкий ответ на поставленный вопрос. Если же обучающийся затруднялся с ответом, преподаватель задавал наводящие вопросы с целью продемонстрировать курсантам свое желание помочь, создать, таким образом, благоприятную психологическую атмосферу.

Курсантам необходимо было ответить на следующие вопросы:

1. What international code includes regulations regarding security measures to specific cargoes?

2. Why shall hazardous parcels be secured and monitored?

3. At what stage shall security of cargoes be considered?

4. Whom shall the Port Security Officer would liaise with regarding all aspects of cargo security?

5. To what types of vessel on international voyages is the ISPS Code applicable to?

6. What cargo documentation do you know?

7. What is the official name for the listing of all cargo parcels carried on board the vessel?

8. What does Cargo Stowage Plan illustrate?

9. Whom are Export licenses supplied by?

10. What necessitates drawing up a Note of Protest?

11What forms of Charter Party do You know?

12. When is the rate of demurrage fixed and agreed between the owner and Charterer?

13. When will the ship's draughts to have changed?

14. Is the 'Freeboard Certificate' displayed for the crew to see that the vessel is not overloaded?

15. When is advance freight paid?

16. What precautions can be adopted to protect the cargo condition?

17. What conditions are necessary for the commence of Laytime?

18. When are lifting apparatus like derricks and cranes periodically tested?

19. How often would each apparatus be thoroughly examined?

20. What are the reasons for declaring 'Note Protest'?

21. What information do Oil Record Books include?

22. What is the function of Vapour-Recovery Systems?»

Менее уверенным в себе курсантам давалась возможность отвечать на вопросы в паре, помогая друг другу при формулировке ответа, что позволило снять напряжение и повысить активность отвечающих.

Собеседование использовалось не только с целью формирования коммуникативных умений курсантов на английском языке, но и как диагностический инструмент для оценки уровня сформированности их способности реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка.

В качестве текущего контроля для оценки изменения показателей сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на коммуникативном этапе реализации разработанной модели использовались тестовые задания для проверки уровня сформированности лексико-грамматических навыков обучающихся, а также проводился контроль умения говорения по профессионально-направленным темам как в монологической, так и диалогической форме, умения письма, аудирования и умения чтения, как изучающего, так и просмотрового и поискового.

Перед тем как перейти к реализации деятельностного этапа формирующего эксперимента, проведена итоговая оценка уровней сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках показателей коммуникативного критерия. Педагогическая деятельность, осуществленная на этом этапе реализации разработанной модели, позволила получить положительный опыт применения предложенного содержания работы, способствующего овладению курсантами иностранным языком в объеме, необходимом для осуществления коммуникации в устной и письменной формах.

Цель деятельностного этапа заключалась в формировании умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке, а также взаимодействия по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности. Для этого образовательный процесс включал формы работы: участие в студенческих конференциях, работа с проблемными задачами и ситуациями и др.

К педагогическим условиям, направленным на повышение эффективности процесса обучения на данном этапе, относятся реализация возможностей контекстного подхода в процессе формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, а также преимущественное использование групповых форм работы. Характер взаимодействия субъектов образовательного процесса заключался в

опосредованном наблюдении педагога-экспериментатора за познавательной и учебной деятельностью курсантов.

Применение метода моделирования проблемных ситуаций осуществлялось на практических занятия по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» с целью решения нескольких задач: 1) научить курсантов отбирать из уже пройденного материала ту информацию, которая относится к решению реальной проблемной ситуации; 2) продемонстрировать связь образовательного процесса с будущей профессиональной деятельностью; 3) развить у курсантов способность взаимодействовать при решении будущих производственных проблем средствами английского языка, аргументировать свою точку зрения.

Положительный опыт использования этого метода заключался не только в том, что он позволял решать поставленные задачи, но и способствовал одновременному формированию умения курсанта вести обмен профессиональной информацией как в устной, так и письменной формах.

Ниже рассмотрим фрагмент практического занятия «Bunkering documentation», основанного на использовании метода моделирования проблемных ситуаций.

Ход. Обучающиеся получили раздаточный материл, содержащий следующие задания:

Task 1. Name bunker facilities and equipment employed by them to deliver fuel oil on shipboard.

Task 2. Read the text and rearrange the scrambled paragraphs of the text into a logical order (put numbers 1-5 into the boxes).

Accidents and Safety Precautions During Bunkering

☐ In a vast number of cases negligence during pre-bunkering inspections and monitoring, impaired communication between the vessels, or poor maintenance of transfer systems onboard are reasons for these accidents. Negligence results in failure to establish a secure pipeline system or inaccurate readings during monitoring and malfunctioning of valves.

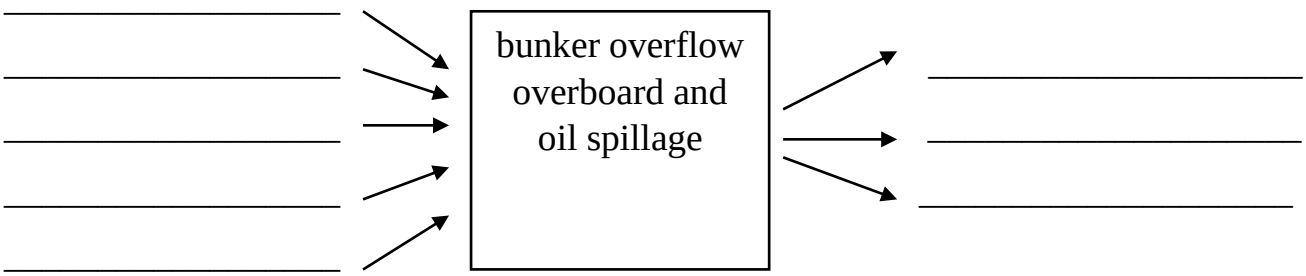
[1] A large majority of bunkering operations onboard are successfully conducted without any mishaps and accidents. But in a small fraction of cases, incidents of bunker overflow overboard and oil spillage have been reported, which can also turn into massive fires and cause widespread maritime pollution. Cases of collision during mooring of bunker barges have also occurred causing oil spills.

[ ] Precautions are the only prevention of accidents during bunkering. A full proof plan during crew meets strict adherence to duties, diligent implementation of inspections, and monitoring during bunkering. Establishing a satisfactory level of communication with supplying vessels should be a top priority. All safety protocol equipment including those of fire safety and SOPEP need to be in working condition and accessible to the crew to mitigate any crisis.

[ ] Like in the case of AM Ghent causing an oil spill in the Strait of Gibraltar. In case of poor communication collisions and failure to regulate pumping rate may result in oil spills.

[ ] Ship bunkering is a critical procedure and this cannot be emphasized enough, the slightest error can result in loss of lives, harm to the marine environment, and exorbitant sums of money and it is only correct to say that every step of every stage of bunkering procedure onboard ships are crucial and cannot be compromised for safe and successful bunkering.

Task 3. Read the text again and fill in the diagram of cause and effect relationship. Can you add any other examples of causes and effects except for those given in the text?



Task 4. Divide in groups of three and complete the following task: You are going to receive bunker fuel at sea at rough sea conditions. Compose a bunkering check-list

regarding the forthcoming bunkering. Share your ideas with other groups and compare your check-lists.

Первое из приведенных заданий являлось предтекстовым, выполнение которого реализовывалось посредством «мозгового штурма». Курсанты называли те объекты, которые могут поставлять бункеровочное топливо на борт судна, а также оборудование, которое они используют для этих целей.

Второе и третье задания выполнялось на текстовом этапе для совершенствования умения чтения технических профессиональных текстов, проверки уровня владения лексикой по теме практического занятия, а также обоснования важности решения проблемной ситуации, моделирование которой было включено в задание 4 послетекстового этапа. Метод моделирования проблемной ситуации основывался на групповой форме работы обучающихся, что способствовало, кроме достижения обучающих и развивающих целей, еще и воспитательных, в частности формированию готовности к командной работе, а также повышению мотивации курсантов и уровня их заинтересованности к формированию своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Наряду с методом моделирования проблемных ситуаций и задач основным на профессионально-деятельностном этапе реализации разработанной модели являлся метод проектов, который заключался в разработке и демонстрации мультимедийной презентации. Работа над презентацией использовалась для решения ряда задач: актуализация, обобщение и систематизация полученных знаний, демонстрация их связи с будущей профессиональной деятельностью курсантов, формирование умения обмениваться профессиональной информацией на английском языке, развитие ораторских навыков.

Составление мультимедийных презентаций являлось домашним заданием курсантов, при этом распределение тем презентаций проводилось на первом практическом занятии по изучаемой теме. Это позволило курсантам более тщательно изучить тему, выделить главное, качественно представить ее своим

однокурсникам средствами английского языка на последнем практическом занятии по изученной теме.

При использовании данного метода, в первую очередь, курсанты были ознакомлены с этапами подготовки презентаций, надежными источниками информации, структурой презентации и принципами эффективной визуализации.

Этому методу обучения свойственна высокая результативность при формировании готовности обучающихся всех курсов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Так обучающиеся первого и второго курса могли наглядно ознакомиться с устройством судна, оборудованием, с которым им предстоит работать, представить процессы, которые проходят на его борту судна. Использование метода презентации на старших курсах позволило решить проблему сокращения аудиторных часов, отводимых на дисциплину «Иностранный язык (Английский язык)», эффективно распределяя содержание работы на изучение посредством самостоятельной познавательной деятельности курсантов.

В качестве примера применения метода проекта, результаты которого представлялись в виде мультимедийной презентации, можно привести следующие: 1) курсантам специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок необходимо было подготовить презентации в рамках общей темы трех практических занятий «Машинное отделение» на такие частные темы, как «Engine Room», «Workshop on Shipboard», «Engine Control Room», «Shafting Arrangement», «Main and Auxiliary Engines», «Auxiliary Machinery», «Generators and electrical Equipment», «Steering Gear»; 2) курсанты специальности 26.05.05 Судовождение готовили презентации по теме «Оборудование мостика. Радары, АИС, рулевое устройство и авторулевой, компасы, лаги, эхолоты, электронные системы определения местоположения», на изучение которой отводилось 4 аудиторных часа.

Метод презентаций применялся как для формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на профессионально-деятельностном этапе, так и в качестве подготовительного

этапа, предшествующего участию обучающихся в конференциях с последующей публикацией тезисов с целью формирования умения курсантов вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке.

Участие курсантов в конференциях было направлено не только на достижение обучающей цели в рамках данного этапа реализации разработанной модели, но и на развитие умения вести исследовательскую работу, освоение опыта научных, экспериментальных разработок и достижений в их будущей профессиональной сфере.

Данная работа проводилась в рамках руководства студенческим научным кружком «Лингва» кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет». Задача экспериментатора заключалась в консультировании обучающихся в процессе их научно-исследовательской деятельности, ознакомлении курсантов с методами и подходами организации научно-исследовательской деятельности, этапами ее реализации, структурой научного доклада и его стилистическими особенностями, спецификой проведения практической части исследования.

Ознакомление с теоретическими аспектами научно-исследовательской деятельности проводилось экспериментатором на заседаниях студенческого научного кружка один раз в месяц, а также в процессе индивидуальных консультаций с курсантами. На заседаниях обучающиеся учились вести научную дискуссию, заслушивали подготовленные научные доклады и осуществляли анализ результатов проведенной научно-исследовательской деятельности.

Курсанты приняли участие во II национальной научно-практической конференции «Современные тенденции практической подготовки в морском образовании», г. Керчь, 20 – 21 ноября 2020 г., в XV всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Совершенствование проектирования и эксплуатации морских судов и сооружений», г. Севастополь, 10-11 декабря 2020 г., в Научно-практической конференции студентов и курсантов «Образование, наука и молодежь – 2021»,

г. Керчь, апрель 2021 г., в III национальной научно-практической конференции «Современные тенденции практической подготовки в морском образовании», г. Керчь, 19 – 20 ноября 2021 г. и др.

Содержание работы, реализованное на деятельностном этапе апробации технологии разработанной модели, позволило сформированность у курсантов умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке, умения взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности.

Рефлексивный этап модели формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, реализованный в рамках педагогического эксперимента, был нацелен на формирование умения обучающихся оценивать уровень своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Взаимодействие субъектов образовательного процесса на данном этапе заключалось в обеспечении активности и самостоятельности курсантов при проведении анализа и самоанализа и сведении роли педагога-экспериментатора к консультированию и опосредованному наблюдению.

К развивающим и воспитательным целям, достигнутым на данном этапе, относим раскрытие творческого потенциала курсантов, развитие их коммуникативных навыков, воспитание чувства такта и др.

Содержание работы включало выполнение коммуникативных и творческих заданий, проектирование профессионального развития, выполнение тестовых заданий с самооцениванием и взаимным оцениванием. Коммуникативные и творческие задания выполнялись как отдельные элементы проводимой работы, так и совместно с проектированием профессионального развития.

Приведем пример одного из таких комбинированных заданий, которое включало в себя создание видеообращений-рекомендаций к курсантам первого курса.

Работая в малых группах, перед курсантами стояла одна из задач на выбор: 1) подготовить видеообращение к студентам 1 курса, которое содержало бы

изложение важности владения иностранным языком в будущей профессиональной деятельности выпускников морских вузов и рекомендации по его освоению, и совершенствованию иноязычных коммуникативных способностей; 2) подготовить видеообращение к обучающимся младших курсов, поделившись опытом своего профессионального развития, делая выводы о том, на что следует обратить особое внимание.

После просмотра записанного курсантами видеоматериала проведен его взаимный анализ и самоанализ. При этом использовалась техника «два плюса – один минус»: обучающимся необходимо было выделить два аспекта видеообращения, которые могут быть оценены положительно, и понравились им, и один аспект, который бы они сделали иначе, обосновывая свое мнение и внося конструктивные предложения. Приветствовалось использование таких речевых конструкций, как «If I were you...», «If I were i ny our place…», «In my opinionitwouldbebetter…», «If you ask me, I would…», что способствовало созданию дружелюбной позитивной атмосферы сотрудничества при проведении аналитических работ.

При последующем проведении анализа курсантами выполненной работы педагог-экспериментатор занимал позицию наблюдателя и фасилитатора, следил за тем, чтобы как можно больше курсантов приняли участие в анализе и оценке проведенной работы, поощрял их участие, оказывал помощь советом.

Вначале курсанты стеснялись активно участвовать в проведении аналитических работ и озвучивании своего мнения, не желая вызвать своими суждениями отрицательной реакции у своих одногруппников или же опасаясь обидеть их. В дальнейшем, осознавая важность проводимой работы, понимая ее роль в формировании своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, проявили большую активность и заинтересованность в процессе взаимного анализа и оценки. Это свидетельствовало о положительной динамике формирования умения самооценки, самокоррекции, анализа и прогнозирования ситуаций профессионального общения и взаимодействия.

Развитие способности взаимного анализа и самоанализа проводилось посредством оценки выполненных тестовых заданий. Ниже рассмотрим фрагмент практического занятия по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)», проводимого для курсантов 2 курса специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок.

Ход. Курсанты получили раздаточный материал, содержащий вопросы по теме «Safetyat Sea» с вариантами ответов, выбирали правильный ответ, обводя букву, которой он обозначался. Курсант, выполнивший задание первым, сдавал свою работу на проверку педагогу, который, в свою очередь, не исправлял ошибки, а отмечал вопросы с неправильно данными ответами. Работа возвращалась курсанту, и он старался исправить ошибки, а педагог лишь объяснял те вопросы, на которые обучающийся затруднялся дать правильный ответ. Работы тех курсантов, которые сдавались позже, подвергались проверке не педагогом, а курсантами, сдавшими свои работы раньше, с последующей самокоррекцией.

В результате – обучающиеся не только проверяли уровень своих знаний по определенной теме, анализировали проделанную работу, оценивали ее и корректировали, но и учились взаимодействовать в процессе проведения анализа и оценки.

Апробация технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения на рефлексивном этапе позволила сформировать рефлексивный компонент вышеуказанной готовности, а именно умение самооценки, самокоррекции, анализа и прогнозирования ситуаций профессионального общения и взаимодействия.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента апробирована технология формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения с учетом выделенных педагогических условий. Вариативность используемых форм работы на разных этапах реализации модели

позволяла целенаправленно формировать у курсантов все компоненты готовности к профессионально ориентированной коммуникации на иностранном языке.

С целью проверки эффективности разработанной модели и технологии ее реализации на контрольном этапе эксперимента были проведены диагностика уровней, количественный и качественный анализ сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, результаты которого представлены в параграфе 2.3.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа, направленная на апробацию, проверку эффективности внедрения технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, проводилась на базе ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет» в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» с участием курсантов направления подготовки 26.05.05 Судовождение, 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок и 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики.

Выявление эффективности технологии осуществлялось посредством диагностики уровня готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках сформулированных критериев и показателей с помощью тестирования, собеседования, анкетирования, анализа участия обучающихся в решении моделируемых коммуникативно-направленных ситуаций, метода проектов с последующим анализом проделанной работы.

Оценка достигнутых результатов осуществлялась посредством вычисления средней величины уровня сформированности готовности курсантов к

профессионально ориентированной иноязычной коммуникации отдельно для каждого критерия.

С целью выявления изменений сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной коммуникации в рамках мотивационного критерия проведено анкетирование аналогичное предложенному на констатирующем этапе экспериментальной работы, беседа, анализ полученных ответов, а также анализ проводимых наблюдений за учебной и познавательной деятельностью обучающихся во время реализации педагогического эксперимента.

Сравнительный анализ достигнутых результатов по мотивационному критерию и его показателям (понимание роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности, наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации) в экспериментальных и контрольных группах приведен в таблице 9.

Таблица 9

Результаты измерений уровней готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках мотивационного критерия (в %) до и после проведения формирующего эксперимента

Группа	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост
Высокий	15,2	23,3	+8,1	14,9	17,2	+2,3
Достаточный	29,4	57,2	+27,8	28,7	32,1	+3,4
Средний	34,1	12,3	-21,8	34,7	31,1	-3,6
Низкий	21,3	7,2	-14,1	21,7	19,6	-2,1

Приведенные данные позволяют сделать вывод о положительной динамике сформированности готовности обучающихся экспериментальной группы к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации по мотивационному критерию. Положительные результаты отражают значительное увеличение количества курсантов с высоким и достаточным уровнем сформированности их готовности к профессионально ориентированной коммуникации в процессе их профессионально ориентированной иноязычной подготовки.

Высокого уровня достигли 23,3% обучающихся, осознающих роль готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности и имеющие устойчивую положительную мотивацию к освоению морского английского языка, по сравнению с 15,2% испытуемых на констатирующем этапе эксперимента. Значительно возросло количество обучающихся с достаточным уровнем сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации: на контрольном этапе достаточный уровень продемонстрировали 57,2% курсантов по сравнению с 29,4% опрошенных в начале педагогического эксперимента. Существенно снизилось количество курсантов со средним уровнем, который был зафиксирован у 12,3% респондентов экспериментальной группы на контрольном этапе, а на констатирующем этапе этот показатель возрос до 34,1%. Необходимо добавить, что значительно снизилось количество курсантов с низким уровнем сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в конце эксперимента – 7,2% обучающихся – по сравнению с 21,3% респондентов в начале.

Стоит отметить, что в контрольной группе также произошли положительные, но менее значительные изменения в уровне сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной коммуникации по показателям мотивационного критерия. Возросла численность обучающихся с высоким и с достаточным уровнем: на констатирующем этапе их численность составляла 14,9% и 28,7% соответственно, на контрольном этапе – 17,2% и 32,1%

обучающихся. При этом сократилось число курсантов со средним и низким уровнями сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. В начале эксперимента количество обучающихся со средним уровнем составляло 34,7% респондентов, на контрольном этапе этот показатель снизился до 31,1%. Изменение числа курсантов с низким уровнем характеризуется их сокращением с 21,7% на констатирующем этапе до 19,6% на контрольном этапе.

Сравнительный анализ результатов, достигнутых курсантами экспериментальных и контрольных групп по окончании педагогического эксперимента по сравнению с исходными показателями, зафиксированными на констатирующем этапе экспериментальной работы, свидетельствуют о положительной динамике как в экспериментальных, так и контрольных группах, и увеличении числа курсантов с высоким и достаточным уровнем сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и сокращении численности обучающихся со средним и низким уровнями. Отличие заключается в том, что число курсантов с высоким и достаточным уровнями в контрольной группе выросло незначительно по сравнению с числом обучающихся экспериментальной группы. Это может свидетельствовать о том, что осознание курсантами роли готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности было сформировано благодаря проведенной работе на мотивационно-ознакомительном этапе реализации технологии.

Качественный анализ данных, полученных на контрольном этапе эксперимента, позволил выявить, что при выборе ответа на вопросы анкеты для диагностики степени осознания роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности респонденты экспериментальной группы отмечали, что: 1) знание английского языка поможет им стать конкурентоспособным специалистом на мировом рынке труда, будет способствовать их профессиональному росту, поможет избежать чрезвычайных ситуаций, вызванных недопониманием; 2) высокие требования к

уровню владения иностранным языком предъявляются к будущим специалистам морских вузов, потому что владение иностранным языком в устной и письменной формах необходимо для обмена профессиональной информацией при выполнении своих обязанностей.

Анализ ответов курсантов экспериментальной группы на вопросы в предложенных анкетах на контрольном этапе показал, что обучающиеся с интересом и энтузиазмом работают на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык (Английский язык)» не только в связи с осознанием роли готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в их будущей профессиональной деятельности, но и потому что им нравится изучать английский язык, познавательная деятельность на практических занятиях обогащает профессиональные знания по специальности, расширяет кругозор и способствует общему интеллектуальному развитию.

Беседа, проведенная с курсантами на контрольном этапе экспериментальной работы, позволила сделать вывод о том, что существенную роль в повышении их интереса к изучению морского английского языка сыграли групповые формы работы. Их использование в образовательном процессе продемонстрировало курсантам, что владение иностранным языком и способность использовать его средства для иноязычной коммуникации позволит повысить уровень профессионального взаимодействия в смешанном экипаже.

Проводимые наблюдения за учебной и познавательной деятельностью обучающихся во время интерактивных заданий на основе групповых форм работы, таких как круглый стол с использованием дискуссии, мозговой штурм, плюсы и минусы, позволили прийти к выводу, что обучающиеся проявляли явный интерес к образовательному процессу, стремились оказать помощь друг другу и поддержать дружелюбную атмосферу, что свидетельствует о положительной мотивации курсантов к формированию своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Измерение уровня готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках показателей

коммуникативного критерия: владение основными видами речевой деятельности на иностранном языке и способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка на контрольном этапе – проводилась с помощью теста на определение уровня владения основными видами речевой деятельности на иностранном языке, а также собеседования, аналогичных тем, которые были использованы для определения исходного уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках коммуникативного критерия на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Сравнительный анализ достигнутых результатов по коммуникативному критерию и его показателям в экспериментальных и контрольных группах приведен в таблице 10.

Таблица 10

Результаты измерения уровней готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках коммуникативного критерия (в %)

Группа	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост
Высокий	16,8	27,1	+10,3	17,2	20,3	+3,1
Достаточный	32,1	43,3	+11,2	32,7	36,4	3,7
Средний	14,6	19,5	+4,9	15,2	12,6	-2,6
Низкий	36,5	10,1	-26,4	34,9	30,7	4,2

Приведенные в таблице процентные показатели численности курсантов с достигнутым уровнем готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации позволяют сделать вывод о значительном прогрессе, достигнутом обучающимися экспериментальной группы, и повышении их уровня в рамках показателей коммуникативного критерия.

Заметно увеличилось число курсантов с высоким и достаточным уровнями. Численность обучающихся с высоким уровнем сформированности готовности к профессионально ориентированной коммуникации достиг 27,1% на контрольном этапе экспериментальной работы по сравнению с 16,8% респондентов на констатирующем этапе.

В результате анализа численности курсантов экспериментальной группы с достаточным уровнем на констатирующем и контрольном этапе эксперимента, было отмечено, что их число увеличилось более чем на 10%: с 32,1% до 43,3%. На фоне положительной динамики среди курсантов с высоким и достаточным уровнями сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации увеличилось и число обучающихся со средним уровнем по показателям коммуникативного критерия. Так численность курсантов со средним уровнем составляла на начало эксперимента 14,6%, а концу экспериментальной работы она возросла до 19,5%. При этом значительно снизилась число обучающихся с низким уровнем более, чем в 3 раза, с 36,5% на этапе констатирующего эксперимента до 10,1% респондентов на контрольном этапе.

Процентные показатели численности курсантов по уровням сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации отражают аналогичную положительную динамику, но со значительно меньшими изменениями в численности респондентов. Так число обучающихся с высоким уровнем увеличилось с 17,2% на начало эксперимента до 20,3% к его концу. Численность курсантов с достаточным уровнем сформированности показателей коммуникативного критерия увеличилась на 3,7%, согласно диагностике, проведенной на контрольном этапе педагогического эксперимента, а число курсантов со средним уровнем уменьшилось на 2,6%. Снизилось количество обучающихся и с низким уровнем, но это сокращение оказалось намного ниже, чем у курсантов экспериментальной группы, со снижением с 34,9% на констатирующем этапе до 30,7% на контрольном этапе экспериментальной работы.

При проведении сравнительного анализа достигнутых уровней сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации курсантами экспериментальной и контрольной групп были сделаны выводы, что внедрение в образовательный процесс средств контекстного обучения на основе реализации модели способствовало значительному повышению показателей обучающихся экспериментальной группы по сравнению с курсантами контрольной группы.

При анализе выполнения курсантами заданий, предусмотренных диагностическими методиками для определения уровня сформированности первого показателя коммуникативного критерия, а именно: владение основными видами речевой деятельности на иностранном языке, было отмечено, что обучающиеся экспериментальной группы справились с заданиями теста быстрее, чем респонденты контрольной группы. Проведение систематической работы по совершенствованию умений говорения, чтения, письма и аудирования на основе чередования, взаимозаменяемости и логической связи между формами речевой деятельности, работы с аудио и видеоподкастами с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, а также сочетания активных и интерактивных методов обучения, позволило курсантам экспериментальной группы чувствовать себя намного увереннее и собраннее, чем обучающимся контрольной группы.

Следует отметить, что курсанты, участвующие в формирующем эксперименте, продемонстрировали более качественное наполнение содержания устных и письменных ответов на вопросы теста на определение уровня владения основными видами речевой деятельности на иностранном языке. Обучающиеся сталкивались с меньшими трудностями при выполнении задания, направленного на оценивание их умения изучающего чтения аутентичного текста, они с легкостью определяли те утверждения, которые не относились к содержанию текста, что свидетельствует о более высоком уровне развития языковой догадки, обширном активном и пассивном словарном запасе. Письменные ответы курсантов на задание, направленное на определение уровня развития умения речевого письма, отличались внутренним смысловым единством, стремлением

продемонстрировать знание профессиональной лексики и грамотно излагать свои мысли. Курсанты быстрее концентрировались на иноязычной речи при аудировании, большинство из них при первом прослушивании выбирали правильные варианты ответов. Устная речь испытуемых при ответе на последнее задание теста отличалась доверительным характером, курсанты свободно владели темой. На контрольном этапе эксперимента им потребовалось меньше времени для подготовки монологического высказывания.

Анализируя ответы курсантов экспериментальной группы, данные ими на вопросы в рамках собеседования, направленного на диагностику уровня сформированности их способности реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью средствами иностранного языка, сделан вывод, что их ответы качественно отличались от ответов, данных ими на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Высказывания стали более развернутыми, отмечалось стремление курсантов не только продемонстрировать знания, приобретенные ими в процессе профессиональной подготовки, но и показать желание и способность участвовать в коммуникации по профессиональным вопросам, владение не только узкопрофессиональной лексикой, но и общей лексикой, запас которой отличался обогащением синонимичного ряда. Следует отметить, что при проведении собеседования, преимущественная часть курсантов экспериментальной группы находились в приподнятом настроении, показывая мимикой и жестами, что они довольны своими ответами и тем, насколько уверенно они себя чувствуют.

Диагностика уровней сформированности готовности будущих специалистов морских вузов по первому показателю деятельностного критерия (наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач) осуществлялась посредством анкетирования, а по второму показателю (наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке) – основе моделирования коммуникативно направленных ситуаций, аналогичных тем, которые проводились на констатирующем этапе, и наблюдения за работой курсантов.

Сравнительный анализ уровней сформированности готовности обучающихся экспериментальной и контрольной групп к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации по показателям деятельностного критерия на контрольном этапе экспериментальной работы представлен в таблице 11.

Количественный анализ результатов заданий, выполненных курсантами экспериментальной группы, предусмотренных проведенными диагностическими методиками, позволил сделать вывод об устойчивой положительной динамике развития уровней сформированности готовности обучающихся к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Таблица 11

Сравнительные результаты уровней сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках деятельностного критерия (в %)

Группа	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост
Высокий	10,9	22,1	+11,2	11,4	14,2	+2,8
Достаточный	18,6	41,7	+23,1	19,1	22,8	+3,7
Средний	35,7	24,3	-11,4	33,8	30,6	-3,2
Низкий	34,8	11,9	-22,9	35,7	32,4	-3,3

Значительный прогресс зафиксирован по высокому и достаточному уровням. Число курсантов с высоким уровнем возросло с 10,9% на констатирующем этапе до 22,1% на контрольном. Рост численности курсантов с достаточным уровнем оказался существенно выше: на начало эксперимента их численность составляла 18,6% и достигла 41,7% к концу педагогического эксперимента. На контрольном этапе отмечается снижение числа респондентов со

средним и низким уровнями. 35,7% курсантов были оценены на среднем уровне на констатирующем этапе по сравнению с 24,3% по завершению формирующего этапа эксперимента. Число курсантов с низким уровнем составляло соответственно 34,8% и 11,9%.

Количественные изменения в рамках выделенных уровней готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации среди курсантов контрольной группы не были столь существенны. Разница между числом курсантов на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы как на высоком, так и на достаточном, среднем и низком уровнях, находилась в диапазоне 2,8% – 3,7%. Так количество курсантов с высоким уровнем увеличилось с 11,4% до 14,2%, с достаточным уровнем – с 19,1% до 22,8%. Число курсантов со средним и низким уровнями уменьшилось с 33,8% до 30,6% и с 35,7% до 32,4% соответственно.

Качественный анализ ответов респондентов экспериментальной группы при выявлении умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач показал, что большинство курсантов стремятся четко излагать свои мысли при обсуждении профессиональных вопросов, стараются избегать эмоционально напряженных ситуаций, своё несогласие с точкой зрения коллег выражают вежливо, не перебивают на полуслове.

Опрос обучающихся, анализ их участия в моделированной коммуникативной ситуации, а также наблюдение за учебной деятельностью курсантов экспериментальной группы на практических занятиях позволяют сделать вывод, что повышение уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации обусловлено реализацией в образовательном процессе возможностей контекстного подхода, обогащением содержания работы участием курсантов в студенческих научных конференциях, а также работой с проблемными задачами и ситуациями. Следует отметить способность курсантов экспериментальной группы адекватно выбирать формы речевого взаимодействия в зависимости от способов его организации и коммуникативных ситуаций. Учебная деятельность курсантов, осуществляемая

как аудиторно, так и самостоятельно, в рамках разработанной модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения способствовала развитию и совершенствованию их способности взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке.

Диагностика уровней сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации по рефлексивному критерию проводилась посредством анкетирования и метода проектов с последующим анализом проделанной работы.

Сравнительный анализ достигнутых результатов по рефлексивному критерию и его показателям в экспериментальных и контрольных группах приведен в таблице 12.

Таблица 12

Сравнительные результаты уровней сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в рамках рефлексивного критерия (в %)

Группа	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост
Высокий	6,5	14,9	+8,4	6,9	10,6	3,7
Достаточный	13,8	32,5	+18,7	12,4	15,3	+2,9
Средний	42,3	48,4	+6,1	44,2	40,8	-3,4
Низкий	37,4	10,2	-27,2	36,5	33,3	-3.2

По итогам контрольного этапа эксперимента можно констатировать рост числа обучающихся экспериментальной группы с высоким, достаточным и средним уровнями сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации по показателям рефлексивного

критерия. Высокий уровень зафиксирован у 6,5% респондентов на констатирующем этапе и у 14,9% на контрольном этапе. Число курсантов с достаточным уровнем увеличилось с 13,8% до 32,5%, со средним уровнем – с 42,5% до 48,4% после проведения формирующего эксперимента. На контрольном этапе средний уровень продемонстрировали 48,4% по сравнению с 42,3% на констатирующем этапе эксперимента. Существенно сократилась численность курсантов экспериментальной группы с низким уровнем с 37,4% до 10,2%.

После проведения диагностики на контрольном этапе эксперимента и сравнительного анализа полученных результатов стало ясно, что количественные изменения численности курсантов контрольной группы на всех уровнях были намного ниже, чем в экспериментальной группе. Численность курсантов с высоким уровнем увеличилась с 6,9% до 10,6%, с достаточным уровнем – с 12,4% до 15,3%, со средним уровнем – с 44,2% до 46,8% по сравнению с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента. Число курсантов с низким уровнем сократилось менее, чем на 4% с 36,5% на начало педагогического эксперимента до 33,3% на его окончание.

Качественный анализ результатов диагностики уровня сформированности умения курсантов самооценки, самокоррекции и анализа собственной учебной деятельности показал, что для большинства респондентов правдивы утверждения «Я оцениваю и анализирую свои успехи в изучении английского языка», «Мне интересны причины своего успеха или неудач при изучении английского языка», «После практического занятия по «Английскому языку», я иногда размышляю и анализирую причины своего успеха и неудач». Варианты ответов, выбранные большинством курсантов экспериментальной группы показали, что, размышляя над способом выполнения трудного задания, обучающиеся стараются продумать, как достичь поставленной цели, взвесить все «за» и «против» принятого решения.

Анализ работы обучающихся экспериментальной группы при диагностики способности самооценки уровня готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации продемонстрировал, что курсанты могут дать оценку своему ответу и проделанной работе при подготовке и презентации проекта по

профессиональной теме: они оценивали оформление слайдов, логику предъявления информации, структуру, содержание, форму и объем представленной информации.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что причиной прогресса, достигнутого курсантами экспериментальной группы, является использование коммуникативных и творческих заданий, проектирование профессионального развития, выполнение тестовых заданий с последующим самооцениванием и взаимным оцениванием, а также обеспечение активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа, реализованных посредством внедрения в образовательный процесс разработанной модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

Итоговые уровни сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации представлены в таблице 13.

Таблица 13

Сравнительные уровни сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в контрольных и экспериментальных группах по итогам исследования (в %)

Группа	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Прирост
Высокий	12,4	21,8	+9,4	12,6	14,9	+2,3
Достаточный	23,5	43,6	+20,1	23,2	26,7	+3,5
Средний	31,6	26,1	-5,5	31,9	28,8	-3,1
Низкий	32,5	8,5	-24	32,3	28,9	-3,4

В экспериментальной группе высокий уровень продемонстрировали 21,8% курсантов и 15,6% опрошенных в контрольной группе. Достаточный уровень показали 43,6% респондентов экспериментальной и 26,7% контрольной групп. Средний уровень зафиксирован у 26,1% опрошенных экспериментальной и 28,8% контрольной групп. Низкий уровень выявлен у 8,5% курсантов экспериментальной группы, что значительно ниже показателя, определенного у респондентов контрольной группы, составивший 28,9%.

Проверка достоверности результатов исследования проведена с использованием критерия Пирсона, метода математической статистики, согласно которому эмпирический критерий χ^2 вычислялся по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{c} \frac{\left(f_i - f'_i\right)^2}{f_i'} , \qquad (2.3)$$

где f_i – эмпирическая частота,

f'_i – теоретическая частота;

i – номер разряда;

c – число групп, на которые разбито эмпирическое распределение, c=4.

Данные расчёта критического значения приведены в таблице 14.

Число степеней свободы определено, как k=3.

Таблица 14

Обработка результатов для вычисления эмпирическго значения χ^2

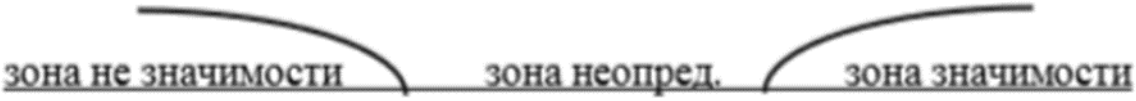
№	Эмпирическая частота	Теоретическая частота	$(f_i - f'_i)$	$(f_i - f'_i)^2$	$(f_i - f'_i)^2 / f'_i$
1	0,218	0,156	6,2	38,44	2,4641
2	0,436	0,267	16,9	285,61	10,6970
3	0,261	0,288	-2,7	7,29	0,2531

4	0,85	0,289	-20,4	416,16	14,4
Сумма	1,0	1,0	-	-	27,8142

Для оценки значимости различий между полученными эмпирическими данными по оси значимости определено, в какой зоне находится вычисленное значение χ^2 критерия Пирсона (рисунок 2).

Рисунок 2

Ось значимости для определения зоны вычисленного значения $\chi^2_{эмп}$ критерия Пирсона



7,815 ($\chi^2_{0,05}$) 11,345 ($\chi^2_{0,01}$)

Сравнив полученное эмпирическое значение χ^2 с критическим значением $\chi^2_{0,05}$ и $\chi^2_{0,05,}$ было установлено, что $\chi^2_{эмп}$ больше критических значений $\chi^2_{эмп}$ =27,8142 > $\chi^2_{0,05}$ = 7,815 > $\chi^2_{0,01}$ = 11,345 и расположено на числовой оси в зоне значимости. Следовательно, в соответствии с правилом принятия решения на уровне значимости, имеем все основания для вывода о разном уровне готовности курсантов контрольной и экспериментальной групп к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, что подтверждает эффективность разработанной модели и технологии.

Более наглядно положительный изменения уровней готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации показана с помощью диаграммы (рисунок 3), отображающей полные сравнительные результаты, полученные после проведения формирующего эксперимента.

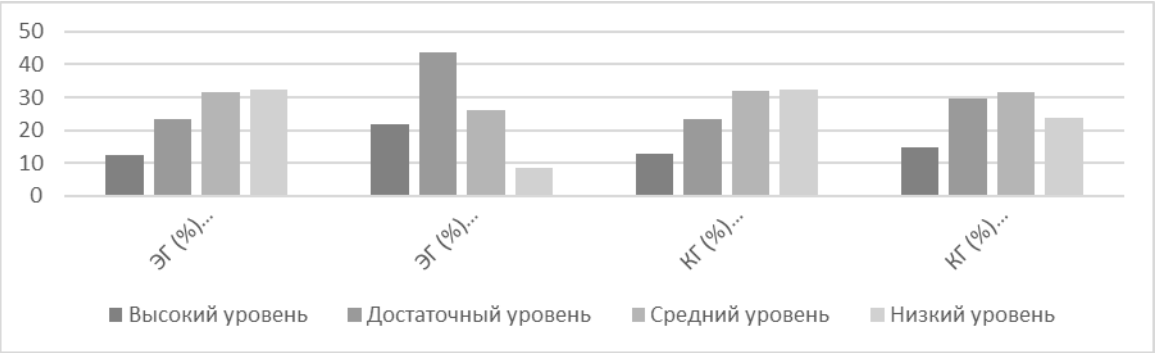


Рисунок 3 Сравнительные результаты экспериментальной работы

Таким образом, достигнутые результаты, количественный и качественный анализ которых был проведен на контрольном этапе экспериментальной работы, свидетельствуют об эффективности педагогических условий, характера взаимодействия субъектов образовательного процесса, предложенных форм работы на каждом этапе технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения. Ее внедрение в образовательный процесс повысило уровень устойчивой положительной мотивации курсантов к изучению английского языка, способствовало формированию способности курсантов реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка и вести обмен профессиональной информацией в устном и письменном виде на английском языке.

Выводы по второй главе

С целью выявления исходного уровня сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации определены четыре критерия, каждый из которых характеризовался двумя показателями:

– мотивационный критерий с показателями: понимание роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей

профессиональной деятельности, наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации;

– коммуникативный критерий с показателями: владение основными видами речевой деятельности, способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка;

– деятельностный критерий с показателями: наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач, наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке;

– рефлексивный критерий с показателями: сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности, способность самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной деятельности.

На основе приведенных критериев и показателей определены уровни, раскрывающие степень сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации: высокий, достаточный, средний и низкий.

Обучающиеся с высоким уровнем понимают роль своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации к будущей профессиональной деятельности, мотивированы к изучению английского языка, владеют всеми видами речевой деятельности на английском языке, способны реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Курсанты могут эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач, умеют вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке. Обучающиеся способны самостоятельно анализировать, контролировать и корректировать свою учебную и познавательную деятельность, способны самостоятельно оценивать уровень своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Достаточный уровень готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации характеризуется пониманием зависимости своей конкурентоспособности на мировом рынке труда от уровня владения иностранным языком, мотивацией к освоению иностранного языка. Обучающиеся владеют умениями говорения, чтения, аудирования и письма на английском языке в достаточном объеме для осуществления взаимодействия на иностранном языке, способны средствами иностранного языка решать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Курсанты испытывают временные трудности при взаимодействии по профессиональным вопросам на английском языке и при обмене профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке. Их способность контролировать свою познавательную деятельность, направленную на изучение иностранного языка, и способность оценивать уровень сформированность своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации сформированы недостаточно.

Курсанты со средним уровнем готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации проявляют интерес к своей будущей профессиональной деятельности, но их мотивация к изучению иностранного языка неустойчива. Уровень владения иностранным языком не позволяет им в полном объеме осуществлять обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах. Курсанты не способны успешно взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке при моделировании выполнения их будущих обязанностей. Способность таких курсантов самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации ограничена.

Обучающиеся с низким уровнем отличаются неустойчивым интересом к своей будущей профессии, их мотивация к освоению английского языка выражена недостаточно. Обучающиеся фрагментарно владеют умениями говорения, аудирования, чтения и письма на английском языке, не умеют осуществлять обмен профессиональной информацией на английском языке.

Курсанты не способны к взаимодействию на иностранном языке при решении коммуникативных задач профессиональной направленности; не могут проанализировать причины своего низкого уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Уровни готовности будущих работников морского транспорта к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации проверялись посредством использования метода анкетирования, собеседования, тестов, моделирования коммуникативно направленных ситуаций, проектов.

Приведена поэтапная реализация модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения. Осуществлен сравнительный анализ результатов экспериментальной работы.

Проведенная диагностика уровней сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации на констатирующем этапе эксперимента позволила определить исходный уровень сформированности готовности курсантов: количество респондентов с высоким уровнем составляло 12,4% в экспериментальной и 12,6% в контрольной группах; с достаточным уровнем – 23,5% в экспериментальной и 23,2% в контрольной группах; со средним уровнем – 31,6% в экспериментальной и 31,9% в контрольной группах; с низким уровнем – 32,5% в экспериментальной и 32,3% в контрольной группах.

Анализ результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента, свидетельствует о том, что готовность курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации сформирована на недостаточном уровне и не позволит в будущем эффективно решать профессиональные задачи посредством иностранного языка.

Для обеспечения эффективного формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации реализация модели проходила в рамках формирующего эксперимента поэтапно. Каждый из четырех этапов имел свою цель и ожидаемые

результат, а также педагогические условия, содержание работы и формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, способствующие их достижению.

На первом – мотивационном – этапе, нацеленном на развитие мотивации курсантов к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, использовались групповые формы работы, включающие участие в «мозговом штурме», дискуссиях, обсуждении плюсов-минусов, выполнялись индивидуальные задания, лексические и грамматические упражнения. Работа на данном этапе осуществлялась посредством активного взаимодействия субъектов образовательного процесса, использования современных аутентичных и адаптированных материалов, наглядных методов обучения, позволивших ознакомить обучающихся с особенностями их будущей профессиональной деятельности. Результат проведенной работы на первом этапе – фиксация устойчивой положительной мотивации курсантов к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

На втором – коммуникативном – этапе с целью формирования коммуникативных умений курсантов на английском языке работа осуществлялась посредством чередования, взаимозаменяемости и логической связи между формами речевой деятельности; сочетания активных и интерактивных методов обучения; проведения практических занятий на основе коммуникативных заданий, работы с аудио и видео подкастами, с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, дискуссий и собеседований, ролевых и деловых игр. Результатом на коммуникативном этапе послужило владение иностранным языком в объеме, необходимом для осуществления коммуникации в устной и письменной форме.

С целью формирования умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке и взаимодействовать на английском языке, выполняя свои обязанности, на третьем этапе – деятельностном – содержание проводимой работы основывалось на

реализации возможностей контекстного подхода в процессе формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации и заключалось в преимущественном использовании групповых форм работы, решении проблемных задач, в составлении презентаций, участии курсантов в студенческих научных конференциях. Результат на данном этапе – сформированность у курсантов умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке, умения взаимодействовать по профессиональным вопросам на английском языке, выполняя свои обязанности.

На заключительном четвертом этапе – рефлексивном, направленном на формирование умения курсантов оценивать уровень сформированности своей готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, работа по реализации модели осуществлялась посредством выполнения ими коммуникативных и творческих заданий, с самооцениванием и взаимным оцениванием, обеспечением активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа. Результатом проделанной работы послужило сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа и прогнозирования ситуаций профессионального общения и взаимодействия.

Оценка степени достижения намеченных результатов в экспериментальной и контрольной группах проводилась на контрольном этапе экспериментальной работы с помощью диагностики уровней сформированности готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации посредством методик, примененных на констатирующем этапе. Проведя сравнительный анализ полученных результатов, отмечены значительные положительные изменения у опрошенных экспериментальной группы. Число курсантов с высоким уровнем повысилось с 12,4% до 21,8%, с достаточным уровнем – с 23,5% до 43,6%. Численность обучающихся со средним уровнем снизилась с 31,6% до 26,1%. Существенно сократилось число курсантов с низким уровнем: с 32,5% до 8,5%.

В контрольной группе сравнительный анализ результатов, продемонстрированных на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, показал, что произошедшие изменения, отличающиеся также положительной динамикой, были не столь существенными по сравнению с экспериментальной группой. Число курсантов с высоким уровнем увеличилось с 12,6% до 15,6%, с достаточным уровнем – с 23,2% до 26,7%. Численность обучающихся со средним и низким уровнями снизилась с 31,9% до 28,8% и с 32,3% до 28,9% соответственно.

Статистическая обработка результатов исследования позволила сделать вывод об эффективности разработанной модели и технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках диссертационного исследования, проделанная научная и экспериментальная работа, позволила провести теоретическую разработку, научное обоснование и экспериментальную проверку модели и технологии формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения. Данные, полученные в результате экспериментальной работы, подтверждают достижение цели исследования и решение поставленных задач.

Ниже приведены основные результаты и выводы проведенного исследования.

1. Уточнена сущность и структура понятия «готовность будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации», трактуемое как важная составляющая коммуникативной компетентности, которая представляет собой профессионально важное качество, заключающееся во взаимодействии и взаимопроникновении мотивационного, интерактивного и рефлексивного компонентов; способность профессионально подготовленных специалистов морских вузов участвовать в процессе информационного взаимодействия на иностранном языке с членами команды судна, грузополучателями, работниками портовых, навигационными, и пограничных служб, должностными лицами таможенных и санитарных ведомств, представителями судоремонтных заводов и мастерских, при выполнении своих профессиональных обязанностей. Обосновано использование средств контекстного обучения в процессе формирования готовности специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации с целью повышения ее эффективности. Оно заключается в динамическом моделировании предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности курсантов, т.е. трансформации учебной деятельности обучающихся в профессиональную деятельность специалиста с

помощью системы традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения.

2. Выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели: обеспечение устойчивой положительной мотивации к формированию готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; чередование, взаимозаменяемость и логическая связь между формами речевой деятельности; сочетание активных и интерактивных методов обучения; реализация возможностей контекстного подхода в процессе формирования готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; обеспечение активности и самостоятельности обучающихся при проведении анализа и самоанализа.

3. Разработана, обоснована модель формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения, характеризующаяся как сложная система, структура которой представлена в виде взаимосвязанных блоков (целевой, методологический, критериально-диагностический, процессуально-содержательный и результативный). Основными научными подходами послужили коммуникативный, контекстный, компетентностный, системно-деятельностный. Модель разрабатывалась с учетом принципов коммуникативности обучения, контекстного обучения, профессиональной ситуативно-тематической значимости для профессиональной деятельности, индивидуализации обучения, интерактивности, моделирования проблемных задач и ситуаций, системности обучения, которые послужили основой для разработки содержания поэтапно осуществляющейся работы по формированию готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения (мотивационный, коммуникативный, деятельностный и рефлексивный этапы). Экспериментально проверена технология формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения. Для каждого этапа технологии формирования

готовности определены цель, педагогические условия, содержание работы, формы взаимодействия субъектов образовательного процесса и ожидаемый результат.

4. Выявлены критерии (мотивационный с показателями: понимание роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности, наличие устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации; коммуникативный с показателями: владение основными видами речевой деятельности, способность реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка; деятельностный с показателями: наличие умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач, наличие умения вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке; рефлексивный с показателями: сформированное умение самооценки, самокоррекции, анализа собственной учебной деятельности, способность самооценки уровня сформированности готовности к профессионально ориентированной иноязычной деятельности) и уровни (высокий, достаточный, средний и низкий) сформированности готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Проанализированы результаты экспериментальной работы, свидетельствующие о существенном росте числа курсантов с высоким и достаточным уровнями сформированности их готовности к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации: высокий уровень – с 12,4% в начале экспериментальной работы до 21,8% в конце, достаточный уровень – с 23,5 % до 43,6%. Данные сравнительного анализа позволяют сделать вывод об эффективности разработанной модели формирования готовности будущих специалистов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации средствами контекстного обучения.

В результате внедрения разработанной модели в образовательный процесс повысилась мотивация и интерес обучающихся к освоению морского английского

языка, курсанты владеют умениями говорения, чтения, аудирования и письма на английском языке в достаточном объеме для осуществления взаимодействия на иностранном языке в процессе решения профессиональных задач. Повысилась способность обучающихся решать средствами иностранного языка коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, а также эффективно вести обмен профессиональной информацией в устной и письменной формах на английском языке. У курсантов сформировано умение самостоятельно и на высоком уровне анализировать, контролировать и корректировать свою учебную и познавательную деятельность, а также достигнутые результаты.

Несмотря на достижение указанной цели и решении поставленных задач, целостность и логичность проведенного исследования, оно не исчерпывает всех аспектов предмета исследования. Перспективы дальнейшего исследования видим в анализе теории и практики формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в зарубежных морских вузах, а также разработке технологии педагогического сопровождения, обосновании методик формирования готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации во время прохождения плавательной практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аитов, В. Ф. Взаимосвязанное обучение иноязычным видам речевой деятельности на неязыковых факультетах в вузе на основе проблемного подхода / В. Ф. Аитов, Р. И. Виноградова // Вестник Башкирского университета: сборник научных статей науч. – Уфа, 2006. – С. 97–101.

2. Аитов, В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Аитов Валерий Факильевич. – Санкт-Петербург, 2006. – 362 с.

3. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практикаобучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

4. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 317 с.

5. Андриенко, А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: на основе кредитно-модульной технологии обучения: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Андриенко Анжела Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 282 с.

6. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

7. Байбаков, Р. А. Педагогические условия формирования профессиональной направленности у курантов морских вузов / Р. А. Байбаков // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта : РИО ГПА, 2020. – Вып. 66, ч. 1. – С 21–25.

8. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В. И. Байденко. – 5-е изд. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

9. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. – Москва : Владос, 2004. – 357 с.

10. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11–17.

11. Бородина, Л. Н. Системно-модульная технология формирования профессиональной компетентности курсантов при изучении общетехнических дисциплин в морском вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бородина Людмила Николаевна. – Великий Новгород, 2015. – 179 с.

12. Борытко, Н. М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 11–15.

13. Бражник, Е. И. Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России: Коллективная монография / Е. И. Бражник, О. Г. Лаврентьева, Л. И. Лебедева. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 127 с.

14. Варникова, О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Варникова Ольга Васильевна. – Пенза, 2011. – 546 с.

15. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский. – Москва : Прогресс, 1998. – 506 с.

16. Веденов, А. А. Моделирование элементов мышления / А. А. Веденов. – Москва : Наука, 1988. – 334 с.

17. Велединская, С. Б. Иноязычная профессиональная коммуникация как ключевой элемент гуманитарной подготовки инженера будущего / С. Б. Велединская // Язык и культура. – 2008. – № 1. – С. 86–96.

18. Вендина, О. В. Проектирование содержания учебной дисциплины на компетентностной основе: на примере дисциплины «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вендина Оксана Владимировна. – Ставрополь, 2011. – 179 с.

19. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.

20. Вербицкий, А. А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 5. – С. 19–25.

21. Вербицкий, А. А. Делова игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов / А.А. Вербицкий // Педагогика и психология образования. – 2009. – № 4. – С. 73–84.

22. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара (Москва, 16 ноября 2004 г.) / А. А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

23. Вербицкий, А. А. Контексты содержания образования: монография / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – Москва : МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.

24. Вербицкий, А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 31–39.

25. Вербицкий, А. А. Метод проектов как компонент контекстного обучения / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 77–80.

26. Вербицкий, А. А. Познавательный интерес в контекстной образовательной среде / А. А. Вербицкий // Вестник морского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2014. – № 4. – С. 40–50.

27. Вербицкий, А. А. Развитие мотивации в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1998. – № 1-2. – С. 47–50

28. Вербицкий, А. А. Теории и технологии контекстного образования / А. А. Вербицкий. – Москва : МПГУ, 2017. – 266 с.

29. Вербицкий, А. А. Теория контекстного обучения: сущность и практические значение / А. А. Вербицкий // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 41–45.

30. Вербицкий, А. А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А. А. Вербицкий. – Москва : Знание, 1990. – 64 с.

31. Вербицкий, А. А. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А. А. Вербицкий, О. Б. Ермакова // Педагогика. – 2009. – №2. – С. 12–18.

32. Войтик, И. М. Развитие интеллектуально-рефлексивных способностей в высшем профессиональном образовании / И. М. Войтик, А. О. Самсонова, И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. сборник материалов VIII Международного симпозиума (Москва, 18-19 октября 2011 г.) / под ред. В. Е. Лепского. – Москва : Когито-Центр, 2011. – С. 72–73.

33. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл: Эксмо, 2005. – 136 с.

34. Гайсина, Л. Ф. Готовность студентов к общению в мультикультурной среде и ее формирование: монография / Л. Ф. Гайсина. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 112 с.

35. Галиева, Х. С. Формирование правовой культуры курсантов морского вуза в процессе профессиональной подготовки как средство становления межнационального полилога: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Галиева Ханифа Сариевна. – Санкт- Петербург, 2011. – 202 с.

36. Галимзянова, И. И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Галимзянова Ильхамия Исхаковна. – Казань, 2009. – 384 с.

37. Ганачевская, М. Б. Педагогическое моделирование иноязычной подготовки курсантов военного вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ганачевская Марина Борисовна. – Казань, 2011. – 241 с.

38. Ганаческая, М. Б. Современный подход к моделированию профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов и курсантов / М. Б. Ганачевская // Вестник казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17, №20. – С. 394–397.

39. Герасимова, Т. Ю. Квазипрофессиональная деятельность как способ активизации обучения / Т. Ю. Герасина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – Том 1. – С. 89–91.

40. Гипаева, Х. А. Педагогические основы адаптации зарубежного опыта преподавания английского языка как иностранного в неязыковом вузе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гипаева Хадижат Абдурашидовна. – Владикавказ, 2000. – 214 с.

41. Голянич, В. М. Актуальные аспекты проблемного обучения в управленческом образовании / В. М. Голянич, Е. И. Курявцева // Материалы научно-методической конференции Северо-Западного института управления (Санкт-Петербург, 15-16 ноября 2012 г.). – 2012. – № 1. – С. 243–250.

42. Горбунова, Н. В. Моделирование как метод психолого-педагогических исследований / Н. В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология»: сборник статей. – Ялта : РИО ГПА, 2019. – № 64, ч. 2. – С. 66–68.

43. Горбунова, Н. В. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях: научно-исследовательские модели / Н. В. Горбунова // Педагогический вестник. – 2020. – № 12. – С. 14–16.

44. Гришанова, Н. А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы к третьему заседанию методологического семинара (Москва, 28 сентября 2004 г.) / Н. А. Гришанова. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

45. Гурье, Л. И. Моделирование системы педагогических компетенций научно-педагогических кадров высшей профессиональной школы: монография / Л. И. Гурье. – Казань : РИЦ «Школа», 2009. – 160 с.

46. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

47. Долженко, О. В. Очерки по философии образования / О. В. Долженко. – Москва : Промо-Медиа, 1995. – 239 с.

48. Доможирова, М. А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Доможирова Мария Анатольевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 209 с.

49. Донцов, Д. А. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Образовательные технологии. – 2013. – № 2. – С. 34–42.

50. Дубовицкая, Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наук и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.

51. Дубовицкая, Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Дубовицкая Татьяна Дмитриевна. – Москва, 2004. – 349 с.

52. Ефентьев, В. П. Теория и практика управления качеством непрерывной профессиональной подготовки морских специалистов в академическом комплексе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук /Ефентьев Вячеслав Петрович. – Калининград, 2005. – 291 с.

53. Ефименко, С. В. Психологические особенности профессионально-ориентированного иноязычного общения / С. В. Ефименко // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2014. – № 1. – С. 239–246.

54. Жданко, Т. А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Т. А. Жданко // MagisterDixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2012. – № 4. – С. 185–192. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18263393_48252694.pdf (дата обращения: 11.11.2020). – Текст: электронный

55. Жукова, Н. В. Роль внутреннего кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта: монография / Н. В. Жукова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. – 212 с.

56. Загвязинский, В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (Пермь, 14–15 октября 2004). – Пермь, 2004. – С. 6–10.

57. Зайцева, Е. В. Мотивация студентов к чтению на иностранном языке как социально- педагогическая проблема / Е. В. Зайцева // Человек и образование. – 2012. – №1(30). – С. 94–98.

58. Захарова, Г. В. Развитие коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам: (Историко-методический аспект): специальность 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Захарова Галина Владимировна. – Москва, 1991. – 174 с.

59. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – Москва : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.

60. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27–40.

61. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

62. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

63. Зыкова, В. Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зыкова Вероника Николаевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 159 с.

64. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / И. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 576 с.

65. Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Н. В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.

66. Казначеева, Е. В. Оптимизация системы профессионально-направленного обучения иноязычной текстовой деятельности: Методика работы с гипертекстом на английском языке в военном инженерном вузе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Казначеева Елена Валерьевна. – Тамбов, 2000. – 199 с.

67. Калашников, В. Г. Контекстный подход как интегратор инноваций в образовании / В. Г. Калашников // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2017. – № 3. – С. 86–97.

68. Калашников, В. Г. Образовательная среда контекстного типа / В. Г. Калашников // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 92–97.

69. Калашников, В. Г. Явные и скрытые контексты образования в образовательной среде / В. Г. Калашников // Психология: журнал высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 90–104.

70. Карасев, В. В. Проблемы совершенствования морского образования / В. В. Карасев // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 6 (50). – С. 429–432.

71. Карпенко, Л. А. Влияние размера группы на эффективность обучения: на материале обучения иностранному языку интенсивным методом: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Карпенко Людмила Андреевна. – Москва, 1986. – 354 с.

72. Карпов, А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57.

73. Кожевникова, И. Д. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному общению в процессе обучения иностранному языку (на примере подготовки специалистов-судоводителей): специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук / Кожевникова Ирина Дмитриевна. – Москва, 2020. – 185 с.

74. Компетентностный подход в обучении: учебно-методическое пособие / авторы-составители О. В. Еремкина, Н. Б. Федорова, Д. В. Морин, М. А. Борисова; Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина. – Рязань, 2010. – 48 с.

75. Конвенция 2006 гола о труде в морском судоходстве с поправками. – URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/---normes/documents/normativeinstrument/wcms_560901.pdf(дата обращения: 08.011.2019). – Текст: электронный.

76. Королева, М. Ю. Профессионально ориентированная иноязычная подготовка курсантов военных вузов на основе компетентностного подхода: специальность 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Королева Мария Юрьевна. – Ялта, 2020. – URL: https://chspu.ru/wp-content/uploads/2020/08/koroleva_dissertacziya-08.08.2020.pdf (дата обращения: 12.01.2021). – Текст: электронный.

77. Корягина, И. А. Системный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе / И. А. Корягина // Молодой ученый. – 2014. – № 11. – С. 337–339.

78. Корягина, И. А. Сущность понятия «готовность к профессионально-деловому иноязычному общению студентов-будущих инженеров» / И. А. Корягина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 10 (40). В 3-х ч. Ч. 1. – С. 113–116.

79. Кочергин, А. Н. Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. – Москва : Наука, 1969. – 96 с.

80. Крапивина, М. Ю. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению: методические рекомендации для преподавателей / М. Ю. Крапивина. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2008. – 43 с.

81. Кузнецова, И. В. Обучение общепрофессиональной иноязычной лексике курсантов морских специальностей на основе интегрированного модульного курса: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кузнецова Ирина Викторовна. – Санкт-Петербург, 2018. – 238 с.

82. Кукарина, О. А. Системно-деятельностный подход при формировании содержания профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам / О. А. Кукарина. – URL: https://old.pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt121/wt121_15.pdf (дата обращения: 07.12.2020).

83. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

84. Лапыгин, Ю. Н. Методы активного обучения: учеб. и практикум для вузов / Ю. Н. Лапыгин. – Москва, 2021. – 248 с. – (Высшее образование). Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт: сайт. – URL: https://urait.ru/bcode/469395/p.131 (дата обращения: 04.09.2021).

85. Ларионова, О. А. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка будущих специалистов нефтегазовой отрасли на основе интегративного подхода: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ларионова Ольга Александровна. – Казань, 2017. – 231 с.

86. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1964. – 264 с.

87. Леонтьев, А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и

преподавания: сборник научных трудов / редактор-составитель А. Н. Щукин. – Москва : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина : Филоматис, 2006. – 288 с.

88. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва : Модэк, 2001. – 448 с.

89. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.

90. Лодатко, Е. А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства / Е. А. Лодатко // Научно-культурологический журнал. – 2008. – № 1 (164). – С. 2–3.

91. Локтюшина, Е. А. Системный подход как основа проектирования иноязычной подготовки в профессиональных целях / Е. А. Локтюшина // Современные коммуникации. Язык. Человек. Общество. Культура: сборник статей. – Екатеринбург : УМЦ УПИ, 2014. – С. 134–141.

92. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – Москва : Искусство, 1970. – 384 с.

93. Лутков, С. А. Моделирование содержания непрерывного профессионального образования при подготовке специалистов морского транспорта: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лутков Сергей Алексеевич. – Москва, 2001. – 270 с.

94. Мазанова, С. Е. Модульная технология профессионально-ориентированного обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мазанова Светлана Евгеньевна. – Москва, 2010. – 140 с.

95. Мальцева, Т. В. Использование игровых технологий в образовательной среде Академии управления МВД России: учеб. пособие / Т. В. Мальцева, О. М. Боева, Ю. Б Макаренко. – Москва : Академия управления МВД России, 2021. – 80 с.

96. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 352 с.

97. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Москва : Просвещение, 1977. – 240 с.

98. Матюшкин, А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А. М. Матюшкин; под редакцией А. А. Матюшкиной. – Москва, 2009. – 190 с.

99. Международная конвенция по охране человеческой жизни на море (СОЛАС-74) (с изменениями и дополнениями). – URL:https://base.garant.ru /71353064/ (дата обращения: 08.11.2019). – Текс: электронный.

100. Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов 1973 года (МАРПОЛ) (с изменениями и дополнениями). – URL:https://base.garant.ru/ 2540818/ (дата обращения: 08.11.2019). – Текс: электронный.

101. Милованова, Л. А. Лингводидактические основы интенсификации процесса обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку / Л.А. Милованова, И.В. Бганцева // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. – 2018. – № 4. – С. 143–152.

102. Минакова, Л. Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов естественных специальностей с использованием профессионально ориентированных проектов: английский язык, неязыковой вуз: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Минакова Людмила Юрьевна. – Томск, 2013 – 244 с.

103. Минеева, О. А. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Минеева Ольга Александровна. – Нижний Новгород, 2009. – URL: https://www. dissercat.com/content/formirovanie-professionalno-inoyazychnoi-kommunikativnoi-

kompetentnosti-budushchikh-inzhener/read (дата обращения: 07.09.2020). – Текст: электронный.

104. Миндров, Н. И. Моделирование в обучении / Н. И. Миндров // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (Пермь, 14-15 октября 2004). – Пермь, 2004. – С. 118–119.

105. Мироненко, Е. В. Обучение специальной лексической компетенции курсантов-судоводителей на основе псевдоэквивалентной терминологии морского английского языка: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мироненко Елена Валерьевна. – Пятигорск, 2013. – 244 с.

106. Миронова, А. В. Мотивационный компонент коммуникативной компетентности студентов турвузов / А. В. Миронова // Вестник московского университета МВД России. – 2012. – № 4. – С. 206–207.

107. Миронцева, С. С. Формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Миронцева Светлана Сергеевна. – Ялта, 2019. – URL: https://chspu.ru/upload/docs/mironceva-dissertacija-pdf5c6427a9ce1651550067625.pdf (дата обращения: 11.10.2020). – Текст: электронный.

108. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: коллективная монография / Н. А. Глузман [и др.]; под редакцией Н. А. Глузман. – Симферополь : АРИАЛ, 2016. – 300 с.

109. Можаровская, Е. Э. Формирование готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению будущих специалистов в колледжах технического профиля / Е. Э. Можаровская // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 11 (101). – С. 68–71.

110. Морозов, Д. Л. Обучение профессионально-ориентированному аудированию на основе совершенствования психологических механизмов речи: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Морозов Дмитрий Леонидович. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.

111. Моторина, С. В. Формирование иноязычной готовности к профессиональной деятельности у студентов гуманитарных специальностей: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моторина Светлана Викторовна. – Чита, 2006. – 222 с.

112. Муравьев, Г. В. Комплексное сопровождение формирования профессиональной направленности курсантов в условиях морского вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Муравьев Геннадий Владимирович. – Великий Новгород, 2018. – 395 с.

113. Мусина, Н. И. Формирование готовности будущего специалиста МВД России к межличностному общению в условиях многонациональной среды: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мусина Наталья Ивановна. – Челябинск, 2021. – 244 с.

114. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. П. Мясищев; под ред. А. А. Булаева. – Воронеж : Изд-во Ин-та практ. психологии»: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

115. Найн, А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн; Главное управление профессионально-технического образования Администрации Челябинской области, Институт профессионального образования, Челябинский филиал. – Челябинск : Челяб. ФИПО, 1995. – 288 с.

116. Нежурина, Н. Ю. Специфика формирования коммуникативно-речевой компетенции на основе дебатной технологии / Н. Ю. Нежурина, Э. П. Комарова //

Вестник Воронежского технического университета. – 2013. – Том 9, № 5-2. – С. 80–84.

117. Нерсесян, Л. С. Психологическая структура готовностиоператора к экстремальным действиям / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 24–31.

118. Неустроева, А. П. Мозговой штурм как метод активного обучения / А. П. Неустроева // Проблемы науки. – 2019. – № 8. – С. 42–43.

119. Никитина, Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: специальность 13.00.8 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Никитина Елена Юрьевна. – Челябинск, 2001. – 427 с.

120. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.

121. Нужа, И. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов: на материале английского языка: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и ровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нужа Ирина Витальевна. – Санкт-Петербург, 2010. – 247 с.

122. Огнев А. С. Теория и практика контекстного обучения / А. С. Огнев // Педагогика. – 2019. – № 9. – С. 117–126.

123. Орешина, Е. Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и ровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Орешина Екатерина Евгеньевна.– Тамбов: ТГУ, 2008 – 24 с.

124. Остапенко, А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технология / А. А. Остапенко. – Москва : Народное образование, 2005. – 384 с.

125. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под. ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 175 с.

126. Парахина, О. В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в системе дополнительного профессионального образования военно-морских вузов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Парахина Олеся Владимировна. – Калининград, 2016. – 264 с.

127. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва: Русский язык, 1989. – 276 с.

128. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. / под ред. В. А. Сластёнина. – 4 изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

129. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. Бим-Бада. – Мосвка : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

130. Писаренко, В. И. Моделирование в современной педагогике / В. И. Писаренко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 12 (68). – С. 146–154.

131. Подласый, И. П. Педагогика: новый курс: учебник для вузов. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 1999. – 573 с.

132. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 ноября 2019 г. № 745н «Об утверждении профессионального стандарта «Судоводитель». – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart /17.096.pdf (дата обращения: 22.01.2020). – Текст: электронный.

133. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15июня 2020 г. № 331н «Об утверждении профессионального

стандарта «Электромеханик судовой». – URL:https://fgosvo.ru/uploadfiles /profstandart/17.098.pdf (дата обращения: 22.01.2020). – Текст: электронный.

134. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 7 сентября 2020 г. № 576н «Об утверждении профессионального стандарта «Механик судовой». – URL:https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/ 17.107.pdf (дата обращения: 22.01.2020). – Текст: электронный.

135. Прошина, А. Н. Использование интерактивных технологий в высшей школе как условие интенсификации образовательного процесса / А. Н. Порошина // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – Т. 200. – С. 287–296.

136. Психологический словарь. – URL: https://www.psychologist.ru/ dictionary_of_terms/?id=434 (дата обращения: 22.12.2019). – Текст: электронный.

137. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев [и др.]; под редакцией А. А. Бодалева; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. – 4-е изд. – Москва : Изд-во Московского психол-социал. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с.

138. Пятницын, Б. Н. Об активности модельного познания / Б. Н. Пятницын // Творческая природа научного познания / ответственный редактор Д. П. Горский. – Москва : Наука, 1984. – С. 21–150.

139. Пузин, П. П. Тихоокеанский вектор судоводительского факультета морского государственного университета им. адмирала Г. И. Невельского (к 315-летию морского образования в России) / П. П. Пузин // Власть книги: библиотека, издательство, вуз. – 2017. – № 17. – URL: https://www.dvfu.ru/library/almanac-power-books-/articles-almanac-17-2017/3_PusinP.pdf (дата обращения: 26.03.2020). – Текст: электронный.

140. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 августа 2019 г. № 1930-р «Об утверждении Стратегию развития морской деятельности Российской Федерации до 2030 года». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72573254/ (дата обращения: 27.05.2020). – Текст: электронный.

141. Реестр профессиональных стандартов Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. – URL: https://profstandart-rosmintrud.ru/reestr-profstandartov/ (дата обращения: 27.11.2019). – Текст: электронный.

142. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Г. В. Рогов, В. И. Верещагина. – Москва : Просвещение, 1998. – 232 с.

143. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 436 с.

144. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1971. – 424 с.

145. Санджаева, Р. Д. Готовность и ее психологические механизмы / Р. Д. Санджаева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 2. – С. 6–16.

146. Сафонова, С. И. Содержательные компоненты готовности к иноязычной коммуникации / С. И. Сафонова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 3. – С. 78–82.

147. Свиридова, Е. А. Значение рефлексии и самооценки в изучении иностранных языков / Е. А. Свиридова // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2015. – № 1 (20). – С. 110–113.

148. Сергеева, Н. Н. Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование в системе профессионального образования: современные средства и методы: монография / Н. Н. Сергеева, В. А. Яковлева; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2012 – 184 с.

149. Серова, Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 227 с.

150. Сивцева, А. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих врачей в образовательном процессе вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сивцева Александра Сергеевна. – Ялта, 2020. – 251 с.

151. Скачков, Е. Б. Формирование физической культуры как профессиональной компетентности будущих морских специалистов в профориентированном комплексе «морской лицей-морской вуз»: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Скачков Евгений Борисович. – Калининград, 2011. – 135 с.

152. Сластёнин, В. А. Теория и практика высшего педагогического образования / В. А. Сластёнин. – Москва : МГПИ, 1984. – 171 с.

153. Соловьева, И. В. Профессионально-ориентированная иноязычная коммуникация (второй иностранный язык): учебно-методический комплекс. Рабочая программа для студентов очной формы обучения 035700.68 направления «Лингвистика». Профиль подготовки – Теория преподавания иностранных языков и культур / И. В. Соловьева. – Тюмень, 2011. – 25 с.

154. Соловьева, О. Б. Обучение устному профессионально ориентированному общению студентов морских инженерных специальностей: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Соловьева Ольга Борисовна. – Нижний Новгород, 2011. – 241 с.

155. Социальная психология: учебное пособие для вузов / под редакцией А. Н. Сухова, А. А. Деркача). – Москва : Академия, 2001. – 600 с. – (Высшее образование).

156. Ступина, Л. Г. Формирование иноязычно-профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов в учебном комплексе «морской лицей – морской вуз»: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ступина Любовь Георгиевна. – Калининград, 2012. – 174 с.

157. Сухов, В. П. Системно-деятельностный подход в развивающем обучении школьников / В. П. Сухов. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 155 с.

158. Тарский, Ю. И. Методология моделирования в контексте исследования образовательных систем / Ю. И. Тарский // Моделирование социально-педагогических систем : материалы региональной научно-практической конференции (Пермь, 14–15 октября 2004). – Пермь, 2004. – С. 22–29.

159. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21–26.

160. Тестов, В. А. «Жёсткие» и «мягкие» модели обучения / В. А. Тестов // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 35–39.

161. Тоистеева, О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О. С. Тоистеева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 198–202.

162. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / Д. Н. Ушаков [и др.]. Том 2. Л-О / под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Рус. словари, 1994. – 1040 стб.

163. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (редакция от 14.07.2022) (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 25.07.2022). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683 /e185e25735310e657309a01b515a25107fac8784/ (дата обращения: 03.08.2022). – Текст: электронный.

164. Тюрина, В. В. Проблема мотивации в процессе изучения английского языка студентами морских специальностей / В. В. Тюрина, Р. Н. Тюрин // Молодой ученый. – 2016. – № 14 (118). – С. 574–576.

165. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 416 с.

166. Ухтомский, А. А. Физиологический покой и лабильность как биологический фактор / А. А. Ухтомский. – Москва : Доминанта, 1966. – Т. 2. – 289 с.

167. Фадеева, В. В. Дидактические основы профессиональной подготовки инженеров в морском вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Фадеева Виолетта Владимировна. – Калининград, 2009. – 264 с.

168. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.05 Судовождение. – URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/153/150/26/73 (дата обращения: 20.11.2019). – Текст: электронный.

169. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.06 Эксплуатация судовых энергетических установок – URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/153/150/26/73 (дата обращения: 20.11.2019). – Текст: электронный.

170. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 26.05.07 Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики. – URL: http://fgosvo.ru/fgosvo /153/150/26/73(дата обращения: 20.11.2019). – Текст: электронный.

171. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) с изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г. – URL: https://fgos.ru/FGOS/standart_pdf.php?id=949 (дата обращения: 25.01.2020). – Текст: электронный.

172. Федорова, О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Федорова Ольга Николаевна. – Санкт-Петербург, 2007. – 278 с.

173. Фисенко, Т. И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения / Т. И. Фисенко. – URL:

https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=512021#text (дата обращения: 29.05.2020). – Текст: электронный.

174. Фролова, Т. П. Повышение мотивации при изучении иностранного языка путем ситуативно-тематической организации учебного материала / Т. П. Фролова // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1. – С. 97–102.

175. Фунтиков, М. Н. Организация индивидуальной работы как форма предметной подготовки студентов технических специальностей в учебном процессе / М. Н. Фунтиков. – URL: http://ea.donntu.org/handle/123456789/30924/ (дата обращения: 22.09.2020). – Текст: электронный.

176. Харапудченко, О. В. Обучение английскому языку магистрантов радиофизических специальностей в условиях личностно-ориентированной парадигмы образования / О. В Харапудченко, Е. А. Красилова // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов: материалы международной научно-методической. Конференции (Томск, 28 – 29 января 2016 г.). – Томск : Изд-во ТУСУР, 2016. – С. 303–304.

177. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58– 64.

178. Хуторской, А. В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся / А. В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия – URL:http://khutorskoy.ru/be/2012/0329/index.htm (дата обращения: 26.10.2020). – Текст: электронный.

179. Цибульская, Е. В. Теория и методы профессионального языкового образования морских судоводителей: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Цибульская Елена Валерьевна. – Новосибирск, 2001. – 391 с.

180. Цукерман, Г. А. Развитие учебного сообщества / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 50–67.

181. Черникова, И. В. Развитие гражданственности морских специалистов как их профессиональной компетенции: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Черникова Инна Викторовна. – Калининград, 2007. – 186 с.

182. Чернобровкина, И.Ю. Личностно-ориентированные технологии изучения иностранного языка в техническом вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чернобровкина Ирина Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 178 с.

183. Чернявская, В. С. Формирование коммуникативной культуры в структуре профессионального образования курсантов морского вуза: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чернявская Валентина Станиславовна.– Владивосток, 1999. – 187 с.

184. Шелепаева, Е.Х. Организационная модель обучения / Е. Х. Шелепаева // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (Пермь, 14-15 октября 2004). – Пермь, 2004. – С. 69–79.

185. Шишло, М. З. Обучение будущих судоводителей аудированию в профессиональном радиообмене по УКВ на море: Английский язык, морская академия: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шишло Марина Зубаиловна. – Пятигорск, 2002. – 240 с.

186. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Ленинград : Наука, 1966. – 302 с.

187. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Б. Д. Эльконин. – Красноярск, 2002. – С. 22–29.

188. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография / В. В. Юдин. – Москва : Университетская книга, 2008. – 300 с.

189. Юрина, Е. Н. Личностно-ориентированная технология обучения студентов технического вуза иностранному языку: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Юрина Елена Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2001. – 220 с.

190. Юрловская, И. А. Индивидуализированное обучение как проблема профессиональной подготовки будущих учителей / И. А. Юрловская// Вектор науки ТГУ. Серия: педагогика, психология. – 2013. – № 3 (14). – С. 292–295.

191. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва : Наука, 1975. – С. 89–105.

192. Яковенко, О. В. Системно-деятельностный подход в практике преподавания иностранных языков в вузе / О. В. Яковенко // Вестник международного института рынка. – 2020. – № 2. – С. 103–107.

193. Яковлев, Е. В. Модель как результат моделирования педагогического процесса / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 136–140.

194. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

195. Baker, C. C. Accident database review of human- element concerns: what do the results mean for classification? / C. C. Baker, B. D. Mc Cafferty // Proceedings of the International Conference on Human Factors in Ship Design and Operation (London, 23-24 February 2005). – London : RINA, 2005. – URL: https://citeseerx.ist.psu.edu /viewdoc/download?doi=10.1.1.639.2187&rep=rep1&type=pdf (дата обращения: 07.06.2021). – Текст: электронный.

196. Benton, G. Multicultural crew and the culture of globalization / G. Benton // Maritime Security and MET: Proceedings of the Sixth Annual General Assembly (AGA) of the International Association of Maritime Universities, hosted by the World Maritime University (24-26 October, 2005). – Malmo, Sweden : WIT PRESS, 2005. – P. 349–356. – URL: http:// archive.iamu-edu.org/download/aga-6-proceedings/ (дата обращения: 07.06.2021). – Текст: электронный.

197. Berns, M. S. Functional approaches to language and language teaching: Another look / M. S. Berns, S. Savignon // Initiatives in communicative language teaching. A book of readings – MA : Addison-Wesley, 1984. – P. 3–21.

198. Biehler, Robert F. Psychology applied to teaching / Robert F. Bieler, Jack Snowman. – 7th ed. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1993. – 601 p.

199. Demydenko, N. Teaching Maritime English: A Linguistic Approach / Nadiya Demydenko // Journal of Shipping and Ocean Engineering. – 2012. – Vol. 2. – P. 249–254. – URL: https://www.academia.edu/30948983/Teaching_Maritime_English_A_Linguistic_Approach (дата обращения: 27.06.2021). – Текст: электронный.

200. Franceschi, D. The Features of Maritime English Discourse / D. Franceschi // International Journal of English Linguistics. – 2014. – Vol. 4, № 2. – P. 78-87. – URL: https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/32964 (дата обращения: 26.07.2021). – Текст: электронный.

201. Gardner, R. C. The Attitude/ Motivation Test Battery: Technical Report / R. C. Gardner. – Ontario, Canada: University of Western Ontario, 1985. – URL: http:// publish.uwo.ca/docs/ (дата обращения: 24.02.2021). – Текст: электронный.

202. Harmer, J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – London : Longman, 1991. – 448 p. – URL: https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_Jeremy_Harmer (дата обращения: 16.08.2020). –Текст: электронный.

203. Horck, J. A Mixed Crew Complement – A maritime safety challenge and its impact on maritime education and training: Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation / Jan Horch. – Malmo, Sweden, 2007. – 276 p.

204. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes, J. B. Pride, J. Holmes. – New-York : Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

205. International Convention Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW) Including 2010 Manila amendments. – London: International Maritime Organization, 2017. – 376 p.

206. Lasswell, H. The structure and function of communication in society / H. Lasswell // Reader in Public Opinion and Communication / editors: B. Berelson, M. Janowitz. – 2nd ed. – New York, 1966. – P. 215–228.

207. Maritime English. Model Course 3.17. 2. – London : International Maritime Organization, 2019. – 220 p.

208. Mitchell, R. The Communicative Approach to language teaching. An Introduction / R. Mitchell // Ann Swarbrick Teaching modern languages. – London : The Open University, 1994. – P 33–44.

209. Marine Accident Report – Collision of Panamanian Bulk Carrier M/V Seadaniel with German containership M/V Testank. Mississippi River Gulf Outlet near Shellbeach, Louisiana, July 22nd 1980. – Washington, DC : National Transportation Safety Board Washington DC, 1981. – 28 p. – URL: https://en.wikisource.org /w/index.php?title=File%3ANTSB-MAR-81-8_MV_Testbank_and_MV_Seadaniel_ accident_report.pdf&page=1 (дата обращения: 09.06.2021). – Текст: электронный.

210. Nguyen, H. C. Motivation in Learning English Language: a Case Study at Vietnam National University, Hanoi / H. C. Nguyen // European Journal of Educational Sciences, EJES. – 2019. – Vol. 6, № 1. – P. 49–65. – URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235801.pdf (дата обращения: 16.08.2020). – Текст: электронный.

211. Pejaković, S. K. Maritime English Language – General Features / S. K. Pejaković // European Journal of Language and Literature Studies. – 2015. – Vol. 2 (3). – P. 111-116. – URL: https://revistia.org/files/articles/ejls_v1_i3_15/Sanela.pdf (дата обращения: 27.06.2021). –Текст: электронный.

212. Pritchard, B. Maritime English syllabus for the modern seafarer: Safety-related or comprehensive courses? / Boris Pritchard // WMU Journal of Maritime

Affairs. – 2003. Vol. 2(2). – P. 149–166. – URL: https://www.researchgate.net/publication/225994001_Maritime_English_syllabus_for_the_modern_seafarer_Safety-related_or_comprehensive_courses (дата обращения: 27.06.2021). – Текст: электронный.

213. Richards, Jack. C. Communicative Language Teaching Today / Jack C. Richards. – Cambridge : University Press, 2006. – 47 p.

214. Roell, Christine. Using a Case Study in the EFL Classroom / Christine Roell // English Teaching Forum. – 2019. – Volume 57, № 4. – pp. 24–33.

215. Sampson, Helen. Multilingual crews: communication and the operation of ship / Helen Sampson // World Englishes. – 2003. – Vol. 22, № 1. – P. 31–43.

216. Stehr, Ch. Interkulturelle Kompetenz – Messbarkeit und Zertifizierung / Ch. Stehr. -Heilbronn : German Graduate School, 2011. – 42 p.

217. Trenkner, P. Maritime English – An attempt of an imperfect definition / Peter Trenkner // Proceedings of 2nd IMLA Workshop on Maritime English in Asia (Dalian, China, 2000). – Dalian : IMLA, 2000. – P. 1–8. – URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Maritime%20English%20%E2%80%94%20an%20attempt%20of%20an%20imperfect%20definition.&pages=1-8&publication_year=2000&author=Trenkner.%2CP. (дата обращения: 27.06.2021). – Текст: электронный.

218. Tuning Educational Structures in Europe. – URL: https://www.uc.pt/ge3s/event_04/event_04/tuningexecutivesummary-3.pdf (дата обращения: 29.09.2021). – Текст: электронный.

219. Walsh, C. The role of communication lapses in marine accidents. Paper presented at the Ninth Workshop on Maritime English (WOME 9) / C. Walsh. – Malmo, Sweden : World Maritime University, 1997. – 20 p.

Приложение А

Анкета для диагностики степени осознания роли профессионально ориентированной иноязычной коммуникации в будущей профессиональной деятельности

Прочтите следующие утверждения и поставьте галочку в соответствующем столбике.

		Верно	Пожалуй, верно	Пожалуй, неверно	Неверно
1	Каждый из нас в праве иметь возможность получить ту профессию, которая нравится и соответствует склонностям и интересам.				
2	Я осознаю роль англоязычной коммуникации в своей будущей профессиональной деятельности				
3	Дисциплина «Иностранный язык (Английский язык)» является наименее профессионально значимой среди изучаемых дисциплин в вузе				
4	Знание английского языка поможет мне стать конкурентоспособным специалистом				
5	Я мало интересуюсь современными требованиями к способностям и профессионально важным качествам выбранной				

	мною профессии.				
6	Согласно Кодексу ПДНВ, лица командного состава должны достаточно знать английский язык для общения с портовыми властями, а также для ознакомления с технической документацией.				
7	Согласно Кодексу ПДНВ, лица командного состава должны достаточно знать английский язык, что поможет лицу командного состава выполнять свои обязанности.				
8	Владение морским английским языком предполагает только владение профессиональной терминологией.				
9	Владение морским английским языком предполагает владение умениями говорения, чтения, аудирования и письма на английском языке для осуществления взаимодействия на иностранном языке с другими членами команды в процессе решения профессиональных задач.				
10	Высокие требования к уровню владения иностранным языком предъявляются к будущим				

	специалистам морских вузов, потому что владение иностранным языком в устной и письменной форме необходимо для обмена профессиональной информацией при выполнении своих обязанностей.				
11	Способность взаимодействовать средствами английского языка при решения профессиональных задач поможет избежать чрезвычайных ситуаций, вызванных недопониманием.				
12	Я не могу сказать, что моя будущая профессия мне очень нравится.				
13	Роль владения английским языком членами командного состава в будущей профессиональной деятельности можно определить только побывав на борту судна.				
14	Не все в будущей профессиональной деятельности будет зависеть от меня, иногда придётся мириться с неподвластными мне обстоятельствами.				

Обработка результатов анкетирования производится на основе приведенного ключа, где «Да» означает положительные ответы, к которым

относятся «верно»; «пожалуй, верно», а «Нет» – отрицательные (пожалуй, неверно; неверно).

Ключ

Да	2	4	7	9	10	11
Нет	3	5	6	8	12	13

Как видно из ключа, ответы на первый и последний вопросы не учитываются при обработке результатов.

Если данный при анкетировании ответ совпадает с ключом, респонденту начисляется один балл. Чем выше суммарный бал, тем выше уровень готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной подготовки по первому показателю мотивационного критерия.

Приложение Б

Анкета-опросник на выявления наличия устойчивой положительной мотивации и интереса к формированию готовности курсантов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации

Choose the most appropriate answer for the following questions

1. I study English because

a) I want to get a credit (1)

b) I like studying foreign languages (2)

c) I would like to become an effective specialist (3)

2. Mastering English is

a) important for my future career (3)

b) interesting (2)

c) obligatory (1)

3. I study English

a) with pleasure (2)

b) to get a good mark (1)

c) with enthusiasm (3)

4. Do you learn English outside the maritime university

a) yes, I have extra classes (3)

b) no (1)

c) yes, I study individually at home (2)

5. I think English is

a) not a very important subject (1)

b) is among the most important subjects in the curriculum (3)

c) an interesting subject (2)

6. Do you like to attend English classes?

a) no (1)

b) not much (2)

c) yes (3)

7. Imagine that you like attending English classes. It is so because…

a) learning English helps to become more intelligent (2)

b) learning English helps you to become a qualified professional (3)

c) you don’t want to stay at home when your groupmates are at the university (1)

8. When you attend English classes you feel…

a) ready for work and interested (3)

b) relaxed (2)

c) stressed and bored (1)

9. In English classes you study

a) without desire (1)

b) as hard as in other classes (2)

c) diligently (3)

10. You do your homework assignments

a) rarely (1)

b) always, I study hard (3)

c) quickly but with some mistakes (2)

Приложение В

Тест на определение уровня владения основными видами речевой деятельности на иностранном языке

I. Reading

Read the text and mark the sentences as T (true), F (false) or DS (doesn't say).

Why do we learn English?

English is the most widespread language in the world. There are more than 350,000,000 native English speakers and more than 400,000,000 speakers of English as a second or a foreign language. The importance of English is as an international language is related to what it is used for. It is the predominant language of news and information all over the world. English is also the language of business and government even in those countries where it is a minority language. And it is to note that English is the language of maritime communication and international air traffic control.

Maritime English is a highly specialized field. Its learning is drawing more and more attention owing to multilingual and multicultural crews and the large number of marine accidents caused by barriers in communication. The International Convention on Standards for Training, Certifying and Watchkeeping of Seafarers specifies that among other requirements, Officers of the Watch need a level of English adequate to communicate with other ships and coast stations and multilingual crews.

1. English is one of the most widespread languages in the world.

2. People learn English for business, entertainment and travel.

3. English is used for internal air traffic control even in the countries where it is not a native language.

4. Misunderstanding among the members of multilingual crew can lead to marine accidents.

5. The STCW doesn't include any requirements to the level of English of Officers of the Watch.

II. Writing

Write a short paragraph of 40-50 words commenting on the topic “The way I see my future profession”

III. Listening

Listen to the speaker and tick the words you hear.

1. The Chief Engineer’s having difficulty with the _____.

a) clearing

b) gearing

2. I couldn’t guess how many ships there were, it was quite a _____.

a) few

b) view.

3. The Master says they’ve been waiting _____ days to unload that cargo.

a) four

b) for

4. The crew left _____ two hours ago. They should be there by now.

a) Euston

b) Houston

5. Make sure the _____ signal is absolutely clear.

a) vessel’s

b) visual

6. The Cook prepares _____ meals every day.

a) their

b) three

7. They would have left yesterday but the _____ didn’t arrive in time.

a) crude

b) crew

8. A recorded message form a crewing office is being played. What time does an office open on a Saturday?

a) 6.00 a.m.

b) 8.15 a.m

c) 7.45 a.m

9. Two seamen are talking about an emergency at sea. When did it happen?

a) summer

b) winter

c) spring

10. Two ratings are talking next to one of the lifeboats. What is the lifeboat made of?

a) wood

b) glass-reinforced plastic

c) aluminium

IV. Speaking

Tell about your typical day. Describe your daily routine and your study at the university.

Приложение Г

Вопросы для проверки способности реализовать коммуникативные задачи, связанные с профессиональной деятельностью, средствами иностранного языка

1. What are the duties of deck (engine) department personnel?

2. What is the first thing you will do when reporting on board a ship?

3. What personnel protective equipment do sailors (motorman) wear when performing their duties?

4. What types of liquid bulk carrying ships do you know?

5. What international organisations and conventions ensure safety and shipping industry and navigation?

6. What are the advantages and disadvantages of a seafarer’s job?

7. What type of ship is the best one for having shipboard training?

8. Explain what qualities are essential for a future seafarer?

9. Why are emergency drills regularly held on shipboard?

10. What is the main reason of incidents at sea?

Приложение Д

Тест на выявление наличия умения эффективно взаимодействовать с целью решения профессиональных задач

Tick the most appropriate answer

		Yes	Sometimes	No
1	I am not confident when I'm leading the conversation			
2	I tend to avoid discussing touchy topics			
3.	I have difficulties when expressing my ideas.			
4	Do you try to avoid joining a vessel whose crew members are unfamiliar for you?			
5	I don't find it reasonable to express my opinions even when others don't share them.			
6	I don't care for express my ideas clearly when discussing professional matters.			
7	Do you believe that there is a cultural barrier between members of international crew?			
8	If I don't understand someone's explanation the first time around, I feel embarrassed asking for clarification.			
9	It is hard for me to voice my disagreement politely when talking to other crewmembers.			
10	When meeting crew members of a recently-joined ship you'll try to avoid the conversion and feel distressed if they speak to first.			
11	When other people become emotional around me			

I’ m not sure how to react.

12 I try to avoid emotionally charged situations

13 I avoid dealing with someone who doesn’t share my ideas

14 If I have something relevant to add, I will interrupt my colleagues without waiting until they express their views.

15 I feel uncomfortable when someone asks me for advice for some professional matter.

16 Do you prefer expressing your ideas in written form rather than verbally?

Обработка результатов

За каждое «Yes» начисляется 2 балла, за ответ «Sometimes» – 1 балл, за ответ «No» – 0 баллов. Вычисляется сумма набранных баллов по всем вопросам.

Приложение Е

Анкета, направленная на определение уровня сформированности умения самооценки, самокоррекции и анализа собственной учебной деятельности

Mark the following statements with numbers corresponding to your answer:

1 - absolutely false;

2 - incorrect;

3 - rather incorrect;

4 - don't know;

5 - rather true;

6 - true;

7 absolutely true.

Don’t reflect too long. There are no right or wrong answers.

1. After an English workshop, I often reflect on what we did there and I want to share with someone.

2. When I am unexpectedly asked in class, I answer with the first idea which comes to mind.

3. Before answering the lecturer’s question I think over my answer.

4. I estimate and analyze my progress in mastering English

5. While thinking about my progress or failure in English I am sometimes interested in its reason.

6. When setting about a difficult task, I try to avoid thinking of the challenges that lie ahead.

7. As a rule, I focus on a goal I want to reach rather than details.

8. Sometimes I’m confused why my surroundings are not satisfied with me.

9. I sometimes try to reflect on how I would feel in someone’s shoes.

10. It is important for me to estimate in details the progress of the task I have to complete.

11. I find it hard to write a serious assignment or work out a project unless I have made a plan of it in advance.

12. I am not much a fan of reflecting on the reasons for my failures.

13. I make a momentous decision quite easily.

14. As a rule, setting about a task received, I scroll through my ideas in my head, clarifying the details, considering all the options.

15. I often concern about my future progress in English.

16. In my opinion some situations require a quick act, guided by the first thought that comes to mind.

17. Sometimes I make rash decisions.

18. After an English workshop, I sometimes continue to reflect on it analyzing my progress or failure.

19. If there is a problem in mastering my Maritime English, I don’t blame anyone except for me.

20. I always try to think carefully and weigh pros and cons before making a decision/

21. I have conflicts with my groupmates because I don’t care what behavior others expect from me.

22. It happens that, while thinking about a conversation with another person, I conduct mentally a sort of a dialogue with him/her.

23. I don’t care what thoughts and feelings my words and actions evoke in other people.

24. Before making a remark to another person, I will definitely reflect on the way to do it so as not to offend him or her.

25. When solving a difficult problem, I think about it even when I am doing some other things.

26. If I have an argument with someone, normally I do not consider myself guilty.

27. I’m unlikely to regret what I said.

Обработка результатов основывается на том, что утверждения 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25 являются прямыми; а утверждения 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 – обратными. При обработке результатов для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие

ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1.