

УДК 378.147:811.111

З.М. КОРНЕВА,

*доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

ВІДБІР ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВТНЗ

У статті проаналізовано сучасні підходи до відбору змісту навчання іноземної мови професійного спрямування. На їхній основі визначено компонентний склад такого змісту та описано процедуру його відбору в системі навчання англійської мови професійного спрямування студентів ВТНЗ.

Ключові слова: професійно орієнтована англійська мовна комунікативна компетентність, зміст навчання англійської мови професійного спрямування.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції у викладанні іноземної мови для спеціальних цілей у вищому технічному навчальному закладі висувують як провідну мету викладання іноземної мови формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів ВТНЗ, починаючи з першого року навчання, виключно на матеріалі підмови майбутнього фаху студентів. Очевидно, що методична розробка такого навчання в аспекті оволодіння підмовою спеціальності видається найскладнішою. Вирішення цієї непрості проблеми і є одним із завдань дослідження, викладу результатів якого і присвячено цю статтю.

Формулювання мети. Мета цієї статті полягає у висвітленні сучасних тенденцій відбору змісту навчання іноземної мови професійного спрямування та визначенні на їхній основі компонентного складу такого змісту та процедури його відбору у системі навчання англійської мови професійного спрямування студентів ВТНЗ.

Аналіз останніх досліджень. Питання відбору змісту навчання іноземної мови для спеціальних цілей трактується в методиці по-різному. Одні автори обмежують компоненти навчання навичками та вміннями читання, усного мовлення та письма [1]. Інші вважають за необхідне ввести до їхнього складу мовний матеріал [3]. Нарешті, треті значно розширили перелік, включивши до нього ще й тексти як зразки мовлення, яке написано і звучить (мовленнєвий матеріал), тематику усного мовлення та читання, мовленнєві ситуації, різну лінгвістичну інформацію, наприклад, мовні поняття, нетипові для рідної мови [2].

Усі ці погляди на склад змісту навчання мають серйозний недолік, який полягає в тому, що зміст розглядається як простий перелік компонентів. З цього переліку неясно, з якого саме компонента необхідно починати відбір змісту і в якій послідовності цей відбір проводити [7].

Зовсім інші критерії відбору змісту навчання було покладено в основу концепції В.Л. Скалкіна. Автор виходив із того положення, що зміст – багаторівнева категорія, а не простий перелік компонентів. Зміст трактувався ним як формування іншомовної мовленнєвої компетентності, що складається з кількох рівнів. На верхньому ярусі цього поняття знаходиться процес оволодіння системою знань, навичок та вмінь (процесуальний та психофізіологічний аспекти). На середньому ярусі знаходиться мовний інвентар та тексти (лінгвістичний аспект), а на останньому ярусі (комунікативний аспект) – значення, зміст мовних

знаків, зміст текстів [5, с. 47]. Крім того, автор зазначав: «Оскільки мова потрібна для спілкування в певних ситуаціях, вихідним комунікативним матеріалом для відбору мовного інвентаря повинні служити типові комунікативні ситуації. Операційним мовленнєвим матеріалом для відбору – сума текстів з кожної з них (із яких висіюються одиниці більш низького порядку)» [4, с. 154].

О.Б. Тарнопольський, спираючись на запропонований підхід В.Л. Скалкіна, у своїй докторській дисертації обґрунтував альтернативну процедуру відбору змісту навчання [6]. Вона вимагає відбору письмових та усних текстів лише після того, як відібрано їх зміст. Відбір змісту потребує попереднього відбору тематики та ситуацій спілкування, в межах яких буде здійснюватися формування навичок та вмінь мовленнєвої комунікації. При цьому відбір стосується не лише усного, а й писемного спілкування, оскільки читання та письмо також відбуваються в ситуаціях, які визначають, що саме та для чого людина пише та читає.

Як зазначає О.Б. Тарнопольський, відбір змісту навчання на основі аналізу потреб слід проводити виключно на рівні комунікативного аспекту цього змісту, тобто на основі аналізу саме професійних потреб студентів, тобто відбирається сфера, тематика, а в її межах – типові комунікативні наміри учасників спілкування; відбираються письмові та усні джерела (автентичні, наскільки це можливо) та створюються моделі дискурсів в письмовій та усній комунікації, які були б характерними для відібраних тем та комунікативних намірів; на основі одержаних даних укладається перелік мовленнєвих навичок, вмінь та знань, якими студенти повинні оволодіти; відбираються, укладаються та розробляються необхідні навчальні матеріали на основі відібраного змісту навчання.

Виклад основного матеріалу. О.Б. Тарнопольський та З.М. Корнева [9, с. 81], дещо переосмисливши вихідну концепцію О.Б. Тарнопольського з точки зору мінімізації змісту навчання, пропонують включати до нього лише ту інформацію, яка б залишалась у пам'яті студентів після завершення ними навчання у ВНЗ. Звідси, до змісту навчання доцільно було б включати: *мовленнєві навички та уміння* (вони, власне, і становлять іншомовну комунікативну компетентність), *мовний матеріал* (вимовний, граматичний, лексичний); *соціолінгвістичну, психологічну, паралінгвістичну інформацію, інформацію, що стосується стереотипів «стилю ділового життя»* (ця інформація становить основу для формування відповідних комунікативних навичок та розвитку умінь); *мовленнєвий матеріал* (тексти для читання та усного мовлення, які використовуються в навчальному процесі. Вони, власне, і є єдиним джерелом мовного матеріалу, соціолінгвістичної, предметної, формальнологічної, прагматичної, паралінгвістичної інформації та інформації, що стосується «стилю ділового життя»); *теми та ситуації спілкування*.

З точки зору методики, що описується у цій статті, зміст навчання іноземної мови професійного спрямування студентів технічних спеціальностей слід добирати лише в опорі на реальні професійні потреби майбутніх спеціалістів в іншомовній комунікації задля вирішення виробничих або службових завдань. Саме тому надзвичайної актуальності набуває визначення тих соціально-комунікативних ролей, що їх студенти виконуватимуть у своїй майбутній професійній діяльності.

Повертаючись до монографії В.Л. Скалкіна (1981), зазначимо, що автор трактував поняття соціально-комунікативної ролі індивіда як виконання ним певної типової соціальної функції у межах однієї комунікативної ситуації, а соціально-комунікативну позицію – як набір усіх соціально-комунікативних ролей цього індивіда [4, с. 52, 67].

У контексті нашого дослідження більш вдалим вважаємо термін, запропонований О.Б. Тарнопольським [6, с. 104–105] слідом за В.Л. Скалкіним. Так, дослідник ввів поняття *професійної соціально-комунікативної позиції*. Він розуміє під нею множинність соціально-комунікативних ролей представника певної професії під час виконання ним службових функцій. Автор стверджує, що найбільш вірогідною професійною соціально-комунікативною позицією випускника ВНЗ є позиція «Інженер». Така позиція максимально відповідає тому виду професійної діяльності, яким із найбільшою ймовірністю займатиметься більшість випускників.

Вибір професійної соціально-комунікативної позиції як основи для виділення змісту навчання іноземної мови професійного спрямування дозволяє чітко визначити ті професійні соціально-комунікативні ролі, які представнику певної професії доведеться виконувати у

своїй майбутній професійній діяльності. Так, на початковому етапі навчання у ВТНЗ ми визначили такі соціально-комунікативні ролі, якими повинен оволодіти майбутній інженер:

- 1) учасник професійних телефонних розмов;
- 2) учасник листування із діловою метою;
- 3) учасник професійних переговорів;
- 4) представник підприємства;
- 5) учасник професійних презентацій;
- 6) дослідник-маркетолог;
- 7) покупець обладнання;
- 8) продавець обладнання;
- 9) користувач товарів або послуг;
- 10) партнер по діловій угоді;
- 11) учасник професійної виставки або ярмарку;
- 12) менеджер проектів.

Перелік професійних соціально-комунікативних ролей майбутнього інженера на просунутому етапі навчання є вужчим з точки зору професійної спрямованості таких ролей. Відтак, інженерові-поліграфісту на просунутому етапі навчання будуть властиві такі професійні соціально-комунікативні ролі, як:

- 1) менеджер поліграфічного виробництва;
- 2) економіст поліграфічного виробництва;
- 3) маркетолог поліграфічного виробництва;
- 4) технолог поліграфічного виробництва;
- 5) репрограф;
- 6) продавець друкованої продукції;
- 7) дизайнер видавництва;
- 8) редактор;
- 9) художник.

Усі професійні соціально-комунікативні ролі знаходять своє практичне втілення у спілкуванні через ту його тематику і ситуації, які може охопити комунікант у межах своєї соціально-комунікативної позиції. Власне, теми та ситуації і є реальним репрезентантом соціально-комунікативних ролей, які об'єднуються у єдину професійну соціально-комунікативну позицію.

Якщо це так і потенційний перелік виконуваних через іншомовне спілкування професійних соціально-комунікативних ролей виражає реальні професійні потреби майбутнього випускника в оволодінні таким спілкуванням, то для відбору змісту це може означати тільки одне. Позаяк у процесі відбору ми відштовхуємося від вищезазначених потреб, то починати його слід із відбору професійно значущих тем та ситуацій, які використовуються для організації іншомовного спілкування студентів у навчальному процесі. Цим забезпечується врахування усіх потенційно найбільш імовірних професійних соціально-комунікативних ролей, які випускнику ВТНЗ доведеться виконувати у межах своїх професійних обов'язків, використовуючи іноземну мову. За рахунок цього буде реалізоване й врахування реальних практичних потреб майбутніх випускників.

Проте слід зазначити, що відбір тематики та ситуацій спілкування для різних етапів навчання іноземної мови професійного спрямування у ВТНЗ містить значні труднощі. Для того, щоб відібрані ситуації та теми комунікації дійсно відображали ймовірні майбутні професійні потреби випускників у професійному іншомовному спілкуванні, їх відбір слід проводити об'єктивно, а не спираючись на точку зору конкретного укладача навчальних матеріалів, викладача іноземної мови або методиста, які не є професіоналами в інженерних науках. Ще більш сумнівною виявляється опора на точку зору студентів, наприклад студентів першого курсу, які практично не мають жодного уявлення про свої майбутні професійні потреби в іншомовному спілкуванні.

Як зазначають О.Б. Тарнопольский та З.М. Корнева (2013), задля досягнення об'єктивності відбір навчальних тем та ситуацій має спиратися на точку зору професіоналів, спеціалістів у тій чи іншій галузі, тих, хто внаслідок своєї професійної діяльності доволі часто потрапляє у ситуації, в яких виникає необхідність спілкуватися іноземною мовою із про-

фесійної тематики. Тільки їхня точка зору може вважатися вагомою для відбору конкретних тем та ситуацій, призначених для включення у навчальний процес.

Бажано залучати якомога більше спеціалістів, яким доводиться вступати у міжнародні контакти, для проведення опитування з приводу тих тем та ситуацій, що доцільно включити до змісту навчання іноземної мови для професійних цілей. Як мінімум, необхідним є опитування не менше 100 осіб, оскільки воно дає підстави для статистично обґрунтованих висновків. Із виділених тем та ситуацій відбирати для навчального процесу слід лише ті, які були обрані переважною більшістю фахівців. Це дає можливість мінімізувати зміст навчання, оскільки чим меншим є обсяг вивчуваного матеріалу, тим більшою є ймовірність його ефективного засвоєння студентами.

Як справедливо зазначають згадані автори [9, с. 86–87], важливо також, щоб учасники опитування проводили відбір на основі наданих їм розгорнутих переліків потенційних тем та ситуацій, серед яких їм слід обирати необхідні, з їхньої точки зору, або ж додати на свій розсуд ті, яких бракує.

Саме таку процедуру було покладено нами в основу відбору тем та ситуацій для навчання англійської мови професійного спрямування студентів ВТНЗ. Після відбору тем та ситуацій найбільш раціональним авторам цитованих вище робіт видається відбір мовленнєвого матеріалу, тобто текстів для усного та писемного мовлення. Цілком природним є те, що ці тексти повинні бути аутентичними. Інакше вони не могли б являти собою реальні зразки іншомовного усного та писемного мовлення, спираючись на які можна навчити студентів розуміти та продукувати власне мовлення, адекватне з точки зору мовних, соціокультурних, прагматичних, психологічних та інших норм, які існують у цільовій іншомовній професійній мовній спільноті [11], наприклад, серед інженерів, які є носіями англійської мови.

Окрім того, відібраний аутентичний мовленнєвий матеріал може і в більшості випадків повинен підлягати певному методичному опрацюванню шляхом синтезування, яке не позбавляє цей матеріал аутентичності, проте робить його прийнятним та зручним для використання у навчальному процесі.

Слід підкреслити, що відбір необхідних для навчального процесу аутентичних матеріалів як з точки зору їхньої кількості, так і якості, для студентів технічних спеціальностей є доволі копітким та складним завданням. Практично невичерпним джерелом таких матеріалів виступає Інтернет, проте у відборі навчальних матеріалів через Інтернет слід дотримуватися декількох правил:

1. Головне правило в роботі із джерелами Інтернет – неухильне дотримання авторських прав їхніх укладачів, незалежно від того, чи міститься у джерелі відповідна вказівка, чи вона відсутня. Для дотримання цього правила в укладених навчальних матеріалах обов'язково має міститися електронне посилання на оригінальні тексти для писемного та усного мовлення, які були запозичені з мережі Інтернет, навіть якщо укладач навчальних матеріалів їх піддав значному синтезуванню або будь-якій іншій модифікації. Слід обов'язково вказати, що навчальні матеріали були не лише запозичені, але і модифіковані. Також необхідно вказати, коли саме матеріали були запозичені з Інтернету з навчальною метою, на той випадок, якщо ці матеріали уже будуть в Інтернеті відсутні в період використання у навчальному процесі підручника або навчального посібника з іноземної мови, що їх містить.

2. Тексти, призначені для аудіювання, які також були запозичені із мережі Інтернет, мають бути заново записані на аудіоносії – не тільки тоді, коли вони були представлені в оригіналі лише у графічній формі, але й якщо оригінал був звуковим, як це часто буває із матеріалами, запозиченими із порталу YouTube. **Якість аудіоматеріалів з Інтернету, як правило, не відповідає стандартам використання у навчальному процесі.** Якщо ж врахувати ще й необхідність методичної обробки та модифікації цих матеріалів, то без перезапису взагалі не обійтися. Аудіозапи необхідний, якщо те, що має бути використане як аудіоматеріал, в оригінальному варіанті з Інтернету подано як графічний текст, який підлягатиме методичному опрацюванню та перетворенню на аудіо текст, наприклад, текст короткої лекції вивчуваною мовою, який слухатимуть студенти. Природно, сам аудіозапис навчальних матеріалів слід здійснювати професійно, у студійних умовах на відповідному обладнанні, обов'язково носіями вивчуваної мови.

3. Відібрані із Інтернету та методично опрацьовані аутентичні англомовні мовленнєві матеріали в галузі технічних наук мають пройти апробацію у фахівців відповідного профілю з точки зору їхньої змістової адекватності для навчання іноземної мови професійного спрямування. Лише після отримання схвалення цих спеціалістів такі матеріали можна включати до навчального процесу для практичного використання.

Після завершення укладання мовленнєвих матеріалів для навчального процесу вся подальша процедура відбору проводиться здебільшого розробниками підручників, навчальних посібників та методичного забезпечення для курсу іноземної мови професійного спрямування, оскільки відбір змісту на наступних етапах просто виокремлюється із готових мовленнєвих матеріалів.

Так, виокремлюється соціолінгвістична, психологічна, предметна, формально-логічна, прагматична, паралінгвістична інформація, інформація, що стосується стереотипів «стилю професійного життя», а також весь необхідний мовний матеріал (вимовний, граматичний, лексичний). Природно, такий матеріал слід згрупувати за певними категоріями. Ті одиниці, які є достатньо розповсюдженими та часто вживаними у відібраних мовленнєвих матеріалах, підлягають обов'язковому засвоєнню студентами, а одиниці, які зустрічаються одноразово, до змісту навчання включеними бути не можуть.

Якщо всі ці матеріали відібрані, то у більшості випадків з них без подальшого відбору впливає, які саме навички та вміння мають формуватися та розвиватися у студентів.

Отже, узагальнити запропоновану процедуру відбору навчання можна у такий спосіб (рис. 1):

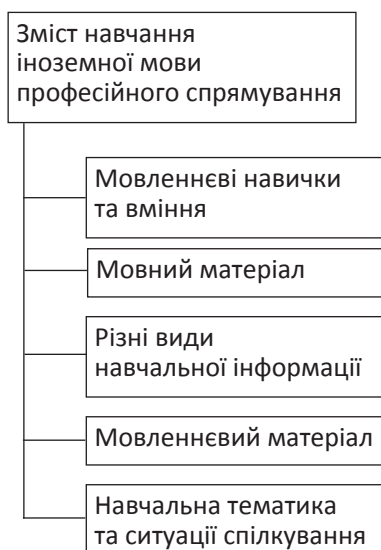


Рис. 1. Компонентний склад змісту навчання іноземної мови професійного спрямування студентів ВТНЗ

Головною перевагою запропонованої послідовності відбору змісту навчання є її точність, а не приблизність і емпіричність, як це часто трапляється за укладання підручників, навчальних посібників або будь-яких інших методичних матеріалів для навчання англійської мови професійного спрямування у ВТНЗ. В умовах запропонованої послідовності відбору змісту навчання цей відбір здійснюється науково обґрунтовано, до нього включається лише необхідне і нічого зайвого за принципом, який був названий О.Б. Тарнопольським «раціональною мінімізацією» [8].

Усе, описане вище, дозволило висунути принцип, згідно з яким проводився практичний відбір усіх перелічених компонентів змісту навчання. О.Б. Тарнопольський та З.М. Корнева (2013) називають його принципом *відповідності відбору змісту навчання компонентам іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, який досягається через опору на її зміст.*

Щоб з'ясувати, як запропонована процедура відбору змісту навчання забезпечує реалізацію цього принципу, слід визначити, які ще характеристики має зміст навчання іноземної мови професійного спрямування у ВТНЗ. Доречним, на нашу думку, буде посилання на працю Т. Dudley-Evans та M.J.St. John (1988), у якій вчені виділили у змісті навчання іноземної мови професійного спрямування два аспекти: професійно орієнтований (carrier content) та власне іншомовний (real content). **Професійно орієнтований аспект змісту – це предметний бік того, що говорять, читають, слухають або пишуть студенти за посередництва іноземної мови.** Це змістовий бік усного та писемного мовлення, яке сприймається або продукується у навчальному процесі. Власне іншомовний аспект – це мовний та мовленнєвий бік навчальної та комунікативної діяльності студентів. Цей аспект змісту визначається авторами як провідний, хоча його ключова роль у навчальному процесі має бути завуальована зовнішнім пріоритетом предметного аспекту, якщо за мету поставлено навчання професійного спілкування, яке завжди є предметним.

Висновки. Таким чином, саме опора на предметну складову змісту формування іншомовної професійно спрямованої комунікативної компетентності та предметний аспект як відправна точка у відборі цього змісту забезпечує безумовну професійну спрямованість такого відбору. Особливостям реалізації описаного підходу до навчання, який було покладено в основу розробленої системи навчання англійської мови професійного спрямування у ВТНЗ через зміст професійної діяльності, будуть присвячені наші подальші наукові розвідки.

Список використаних джерел

1. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе / Борис Аронович Лapidус. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
4. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М.: Русский язык, 1981. – 248 с.
5. Скалкин В.Л. Плюрализм мнений и проблема выработки единой концепции учебного предмета «Иностранный язык» / В.Л. Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 45–50.
6. Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02: «Методика обучения иностранным языкам» / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.
7. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
8. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Повторне видання / О.Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКOC», 2006. – 248 с.
9. Тарнопольский О. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе: монография / О. Тарнопольский, З. Корнева. – Заабрюкен: Lambert Academic Publishing, 2013. – 314 с.
10. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge: CUP, 1998. – 301 p.
11. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

В статье проанализированы современные подходы к отбору содержания обучения английскому языку профессиональной направленности. На их основе определен компонентный состав такого содержания и описана процедура его отбора в системе обучения английскому языку профессиональной направленности студентов ВТУЗов.

Ключевые слова: профессионально ориентированная англоязычная коммуникативная компетентность, содержание обучения английскому языку профессиональной направленности.

The given article highlights modern approaches to content selection under teaching English for specific purposes. On this basis content constituents as well as the procedure of their selection for teaching ESP to students majoring in technology are described.

Key words: professionally oriented English communicative competence, ESP teaching content.

Одержано 4.10.2014.