

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Н.С.Саєнко

*кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету лінгвістики
завідувач кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»*

У статті розглядаються різні методичні підходи до навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах, детально аналізуються психологічні, педагогічні, дидактичні особливості особистісно-діяльнісного підходу до навчання і доводиться, що такий підхід може вважатися найбільш ефективним для роботи із студентами немовних спеціальностей.

Ключові слова: іншомовна професійна комунікативна компетенція, розвиваюче навчання, навички і вміння соціокультурної компетенції, культурологічний підхід, плюрилінгвізм.

Провідне значення для дослідження іншомовної освіти студентів вищих технічних навчальних закладів (ВНТЗ) має визначення методологічного підходу, згідно з яким вона функціонує і розвивається. В науковій літературі термін «підхід до навчання» вживається у різних значеннях: як сукупність прийомів і способів навчання, як світоглядна категорія, в якій віддзеркалюються соціальні установки суб'єктів навчання – носіїв суспільної свідомості, як стратегія навчання, як найзагальніша концептуальна позиція, в основі якої лежить одна вихідна ідея тощо. В дослідженні ми орієнтуємось на визначення навчального підходу як категорії ширшої, ніж поняття «стратегія навчання», оскільки підхід включає в себе стратегію та визначає методи, форми, прийоми навчання і являє собою глобальну системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу з усіма компонентами включаючи суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача і студента [1,75; 2].

Реформування іншомовної освіти у ВНТЗ відбувається з урахуванням існуючих тенденцій, які відображені у міжнародних документах. Так, у «Програмі з англійської мови для професійного спілкування» (2005), в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (2003) як один із провідних підходів до навчання мов проголошено принцип плюрилінгвізму.

Згідно плюрилінгвального підходу для студентів ВНТЗ більш важливим, ніж знання окремих мов, виступає індивідуальний мовний досвід, в якому мови не сприймаються як окремі розумові блоки, а формують загальну множинну комунікативну компетенцію, в якій перша/рідна мова, друга мова й іноземні мови переплітаються і взаємодіють. Особливого

значення це набуває у міжнародному спілкуванні фахівців різних технічних галузей, коли жоден із співрозмовників не є носієм певної іноземної мови і використовує її лише як засіб комунікації з партнером, рідної мови якого він не знає. Метою для них є лише акт комунікації: передача й сприйняття інформації, розуміння думки співрозмовника. З такої точки зору плюрилінгвальний підхід допускає спрощення використання мови на фонетичному, лексичному і граматичному рівні. Корисним також вважається широке застосування паралінгвістичних засобів (вираз обличчя, міміка, жести, проксемика), використання спільного інтернаціонального запасу.

Проте плюрилінгвістичний напрям слід розглядати не як тенденцію до спрощення у вивченні і використанні ІМ, а як шлях до розширення загальної мовної або плюрилінгвальної компетенції, складниками якої є всі мовні знання і весь мовний досвід студента. І чим більш глибокими будуть такі знання і більш розгалужений мовний досвід, тим більш високим буде рівень сформованості широкої комунікативної компетенції. У спілкуванні інженерів різних країн, жоден з яких не є носієм цієї мови, безсумнівним є факт, що обмежений лінгвістичний арсенал дає можливість обміну інформацією лише у вигляді констатації або номінації. Більшу цінність для креативного вирішення проблем галузі становить обмін думками, участь у дискусіях, круглих столах, обговореннях, що потребує високого рівня розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, глибокого оволодіння лінгвістичним компонентом мови, сформованості соціолінгвістичної компетенції тощо.

До того ж плюрилінгвальна компетенція є компонентом інтегрованої плюрикультурної

компетенції, тобто функціонування в системах рідного і нерідного лінгвосоціумів, існування у вимірах двох різних соціокультурних єдностей (Халєєва І.І., Гальськова Н.Д.). Плюрикультурна компетенція визначає здатність людини користуватися мовами в комунікативних цілях у міжкультурному спілкуванні, за умови володіння кількома мовами на різних рівнях і досвідом декількох культур. Концепція плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції базується на трьох положеннях [3,168]:

1) всі мови, які доступні людині, незалежно від рівня володіння, існують як нероздільна єдність;

2) окремі й різні компетенції спілкування, розвинуті в різних мовах, якими володіє людина, не розглядаються як окремі набори, а виступають невід'ємними гармонійними складниками лінгвістичного репертуару єдиної плюрилінгвальної й плюрикультурної компетенції, в якій присутні усі мовні здібності;

3) плюрикультурний характер вважається пріоритетною ознакою загальної комунікативної компетенції.

Формування плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції студентів технічних спеціальностей відбувається на основі міжкультурного підходу до навчання, відповідно до якого мета визначається як розвиток цілісної особистості студента та його самоусвідомлення завдяки збагаченню мовного й культурного досвіду. Такий підхід до навчання цілком узгоджується з сучасною світовою і європейською інтеграційною тенденцією в технічних галузях та сприяє створенню умов для міжнародної академічної й професійної мобільності, посиленню освітянських зв'язків та обмінів, взаєморозуміння, тіснішої співпраці на основі поваги до особистості і культурних відмінностей.

За своєю сутністю міжкультурний підхід до навчання іноземних мов в ВНЗ повинен розглядатися як компонент культурологічного підходу, відповідно до якого освіта існує в полі світової і національної культур та спрямована на загальнолюдські цінності, гуманізацію, гуманітаризацію змісту. З позицій культурологічного підходу освіта розглядається як процес передачі культури, спрямованої на перетворення людини або культурне відтворення людини з метою відтворення суспільства на національному і міжнародному рівні (Пассов Ю.І., Власова О.І.). Це узгоджується з головною метою Ради Європи, задекларованою як досягнення більшої єдності членів європейської спільноти шляхом об'єднання спільних зусиль в галузі культури [3, 2]. Даний процес відбувається на тлі таких сучасних тенденцій розвитку суспільства як глобалізація й інтеграція, проявом яких вважається взаємозалеж-

ність, взаємопроникнення, взаємообумовленість всіх компонентів світової реальності. Іншою ознакою часу є перехід цивілізації від індустріального суспільства ХХ сторіччя до постіндустріального або інформаційного суспільства ХХІ сторіччя, в якому основний вид економічної діяльності полягає у виробництві, збереженні та розповсюдженні інформації. В сучасних реаліях вивчення іноземних мов майбутніми інженерами розглядається не тільки як обов'язкова умова успішного функціонування в академічному і професійному середовищі, а й як дієва форма розвитку і соціалізації. Розвиток у такому розумінні являє собою реалізацію іманентних, внутрішньо притаманних задатків і якостей людини. Розвиток людини у взаємодії та під впливом навколишнього середовища визначається як процес і результат його соціалізації, тобто засвоєння і відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку і самореалізації в суспільстві. Розвиток представляє собою загальний процес становлення людини, а соціалізація – це розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами [4,3].

Серед різних психологічних та соціально-психологічних механізмів соціалізації: імпринтинг, екзистенціальний натиск, наслідування, ідентифікація (ототожнювання), рефлексія, певні з них стають домінуючими на різних етапах вікового і професійного становлення людини. Під час здобування іншомовної освіти у ВНЗ таким домінуючим механізмом соціалізації виступає рефлексія, тобто внутрішній діалог, в якому студент розглядає, оцінює, приймає або відкидає/заперечує певні цінності, притаманні різним інститутам суспільства, родині, суспільству однолітків, поважним особам тощо. Рефлексія може проявлятися як внутрішній діалог різних видів: між різними «Я» студента, з реальними або віртуальними співбесідниками. За допомогою рефлексії студент може формуватися і змінюватися внаслідок усвідомлення реальності, свого місця в такій реальності і себе самого.

У навчанні ІМ професійного спрямування соціалізація реалізується:

а) в аспекті гуманізації – шляхом надання пріоритетності загальнолюдським цінностям, розкриття здібностей, врахування особистих і професійних потреб;

б) в аспекті гуманітаризації – через встановлення гармонійної рівноваги між природничо-математичним і гуманітарним спрямуванням навчання.

Процес навчання ІМ студентів ВНЗ слід будувати як процес пізнання, розуміння іншої культури, а через неї своєї особистої, тобто усвідомлення своєї належності певному соці-

ально-культурному угрупованню, що сприятиме взаєморозумінню і взаємодії, в тому числі професійній, представників різних культур в умовах полікультурної комунікації. Метою і результатом такого процесу є сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміють адекватну взаємодію з представниками інших культур. Така сукупність здібностей відома в лінгводидактиці як концепт вторинної мовної особистості (Халеєва І.І., Гальськова Н.Д.). і становить для методики стратегічну мету навчання ІМ. Вторинна мовна особистість формується з двох складових:

- вербально-семантичного наповнення вивченої мови, володіння яким дозволяє продукувати і сприймати мовленнєві акти в умовах автентичного міжкультурного спілкування;
- глобальної полікультурної реальності, обізнаність в якій допомагає визначити місце і співвідношення іншомовної і рідної культур, порівнювати соціокультурний досвід представників різних культур.

Означені компоненти входять до складу плюрикультурної компетенції, яка реалізується в певних соціокультурних функціях:

- забезпечує найбільш інтенсивний й оптимальний спосіб залучення студента до світу науки і культури;
- відтворює у моделях міжкультурного спілкування культурних зразків і життєвих норм;
- проектує елементи культуровідповідного упорядкування суспільства на особистісні та професійні стосунки;
- прискорює процес соціалізації студентства;
- виступає механізмом формування і прискорювачем змін у суспільному й духовному житті людини [5, 63-67].

Успішне функціонування в заданих напрямках можливо лише за умови нероздільного поєднання у навчанні ІМ практичних цілей (формування плюрилінгвістичної компетенції) з розвиваючими, виховними, освітніми.

Таким чином, з позиції культурологічного і міжкультурного підходу головна увага у навчанні ІМ студентів ВНТЗ має бути спрямована на:

- особистісний розвиток студента, а саме когнітивних, інтелектуальних якостей, які реалізуються перш за все в мові й мовленні, а також некогнітивних властивостей (емоційних характеристик, волі тощо);
- розвиток соціальних якостей відповідно до потреб студента як майбутнього агента міжкультурної комунікації.

Таке спрямування освітньої діяльності є характерним для навчання, центрованому на студенті. Відповідно, плюрилінгвальний підхід, міжкультурний підхід, як елементи парадигми культурологічного підходу реалізуються в навчанні, яке базується на особистісно-спрямованому підході.

Побудова навчального процесу на основі особистісно-спрямованого або особистісно-зорієнтованого підходу має забезпечити:

- оволодіння студентами вміннями цілевизначення, планування, організації, виконання запланованого;
- побудову навчального процесу на партнерських засадах в суб'єктно-суб'єктній взаємодії і забезпечення реальної участі студентів в усіх етапах діяльності;
- цілеспрямоване і ефективне формування навичок рефлексії, контролю і самоконтролю, оцінки і самооцінки, корекції й самокорекції;
- розвиток креативності за рахунок збільшення частки відкритих творчих завдань, які не мають однозначних рішень;
- опору на суб'єктний досвід студента;
- широке застосування активних та інтерактивних технологій;
- створення ситуації успіху [6, 64-65].

Всі характеристики особистісно-зорієнтованого підходу повністю узгоджуються з вимогами навчально-виховного процесу іншомовної освіти студентів немовних спеціальностей, проте реалізація такого підходу можлива лише у певній діяльності. Більш того, виходячи з положення, що головною ознакою діяльності виступає предметність, такою діяльністю у ВНТЗ може бути тільки діяльність, спрямована на розвиток навичок, вмінь, робочих стратегій, які є складниками професійної компетенції майбутніх фахівців різних галузей науки і техніки.

Вивчення іноземної мови професійного спрямування передбачає, що випускники ВНТЗ як члени суспільства виконують певні соціальні ролі й завдання, в тому числі професійні, використовуючи для досягнення результату власні компетенції, які поряд з іншими включають професійні мовні компетенції. Виконання соціальних ролей і завдань представляє собою форму цілеспрямованої взаємодії людини з широким оточенням, тобто діяльність. Це означає, що навчання ІМ студентів технічних спеціальностей має базуватися також на діяльнісно-зорієнтованому підході [3, 9], що потребує побудови навчального процесу виходячи з таких характеристик діяльності, в тому числі навчальної:

- ознаки смислової сутності: суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, вмотивованість, усвідомленість;
- компоненти психологічного змісту: предмет, засоби, способи, продукт, результат;
- елементи зовнішньої структури: операції, дії (функціональні блоки) [1, 86].

Попередній розгляд підходів до навчання доводить, що з огляду на особливості навчання ІМ професійного спрямування, найбільш вичерпні й адекватні характеристики притаманні: а) особистісно-зорієнтованому підходу в культурологічному, плюрикультурному і плюрилінгвістичному забарвленні та б) діяльнісно-зорієнтованому підходу. Обидва підходи утворюють діалектичну єдність – інтегрований особистісно-діяльнісний підхід. Загальною ознакою такого підходу можна вважати створення умов для розвитку і саморозвитку особистості студента, реалізація викладачем відповідальної позиції за результати освітнього процесу, побудова відповідних до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів видів діяльності на основі діалогу та співробітництва. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці – багатомірна, багатоаспектна, багаторівнева ступінчата відкрита структура, що відображає змістовну та процесуальну повноту професійної підготовки студентів, спрямована на розвиток та саморозвиток студента як автора своєї діяльності. Це загальний спосіб педагогічної діяльності, спрямований на інтенсифікацію особистісно-професійної сфери у спільній діяльності викладача і студента через самопізнання, самоорганізацію, самопобудову, самозміну, самоздійснення, через взаємодію і взаємовплив суб'єкт-суб'єктних стосунків, що є умовою особистісного розвитку всіх суб'єктів навчального процесу [7, 96-97].

Впровадження такого підходу у навчання ІМ професійного спрямування дозволяє вирішити головне завдання вищої технічної школи – на основі і в ході професійної підготовки забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального розвитку гармонійної особистості, тим самим надаючи освіті всіх ознак антропоцентричності.

В особистісно-діяльнісному підході викладач і студент виступають рівноправними партнерами навчального процесу, проте їх ролі і функції залишаються різними.

Функції викладача стосуються організації і керування цілеспрямованою навчальною діяльністю студента, що включає визначення номенклатури навчальних задач і дій, їх ієрархію, форму пред'явлення, організацію виконання таких дій студентами за умови оволо-

діння ними орієнтовною основою і алгоритмом їх виконання. З огляду на те, що передумовою, енергетичним джерелом навчальної діяльності, так само як і кожної діяльності, виступає потреба (А.Н.Леонтьев, Л.Рубинштейн), головною метою для викладача є формування у студента не тільки комунікативної і навчально-пізнавальної потреби, а і його власної навчальної потреби у створенні ним узагальнених способів і прийомів навчальної діяльності, у засвоєнні нових знань, у більш високому рівні формування мовленнєвих і навчальних вмінь [1,86].

Суттєвих змін зазнають і ролі викладача, які умовно можна поділити на директивні та недирективні. До першої групи належить контролююча роль, яка поступово втрачає свою пріоритетність. Проте контроль з боку викладача залишається важливим елементом навчання, змінюється його спрямованість і форми. Зовнішній контроль залишається актуальним на етапі планування заняття і проявляється у ретельному відстеженні можливих напрямків розвитку спілкування студентів в умовах запропонованого виду індивідуальної, парної, групової роботи і тематики, а також терміну виконання навчальних комунікативних завдань. Актуальною залишається директивна роль викладача як організатора, яка проявляється з одного боку у плануванні заняття, його структурній побудові, а з іншого, у наданні студентам можливості творчо реалізувати себе в такій структурі. Важливим тут є формування мінігруп в межах академічної групи, яке має відбуватися на підставі: а) рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції; б) психологічної сумісності.

Результати експериментального навчання засвідчують найбільшу ефективність формуванні груп за принципом гетерогенності, тобто об'єднання студентів з різним рівнем іншомовної підготовки, високим показником психологічної сумісності у кількісному складі з трьох-чотирьох осіб. У більш чисельних групах через часові обмеження на різні види роботи на занятті не всі студенти мають змогу достатньо повно реалізувати себе вербально, а в групах з двох студентів недостатньо широким є діапазон думок, ідей, соціолінгвістичного досвіду.

Директивна роль спостерігача також не втрачає своєї цінності і реалізується у різних формах спостереження за студентами: формальному (систематичному) і неформальному (глобальному/загальному), плановому і неплановому. Ефективним вважається спостереження: а) проведене за розробленими в методиці правилами; б) результати якого рете-

льно проаналізовані викладачем, а певні з них обговорені із студентами.

Більш високі вимоги висуваються в особистісно-діяльнісному підході до виконання недирективних ролей, які поступово стають домінуючими в діяльності викладача. Це ролі консультанта, фасилітатора, партнера, коннектора, організатора навчального співробітництва з метою формування колективного сукупного суб'єкта і реалізації принципу колективного комунікативного навчання [1, 88]. Партнерство в цьому аспекті не слід розуміти як однозначну рівність у відносинах викладача і студента. Рівність полягає в тому, що всі суб'єкти навчального процесу навчаються, розвиваються, вдосконалюються, але кожний у своїй сфері діяльності. Студенти навчаються вирішувати питання про вибір форм і види мовленнєвої діяльності на заняття, тематику навчальних матеріалів, навчаються нести відповідальність за результати і темпи своїх досягнень. В той же час зростає дослідницька роль

викладача. Результати спостереження за навчальним процесом і оновленою діяльністю студентів повсякчас висувають питання, які потребують дослідження і відповідно розширюють компетентність викладача, підвищують його професійність.

На підставі теоретичного вивчення проблеми і експериментальних досліджень в науковій літературі наводяться чотири стратегічні принципи, на яких має бути побудоване втілення особистісно-діяльнісного підходу у іншомовну освіту студентів технічних спеціальностей: 1) принцип еврилогізації; 2) принцип варіативності; 3) аксіологічний принцип; 4) принцип ресурсності [7, 97].

Організацію навчання ІМ професійного спрямування на основі особистісно-діяльнісного підходу можна вважати найбільш оптимальною і ефективною умовою для зміни інформаційної спрямованості освіти на таку, що розвиває.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А.Зимняя. – М.: Издат. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
2. *Зєня Л.Я.* Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: лекційно-практичний курс: посіб. для студ. вищих навч. закладів / Л.Я.Зєня. – Горлівка: Видавництво ГДПІМ, 2008. – 340 с.
3. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* [наук. ред укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В.Мудрик [под ред. В.А.Сластенина]. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 200 с.
5. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика: учеб. для вузов / А.А.Реан, Н.В.Бодровская. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
6. *Фасоля А.О.* Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А.О.Фасоля // Українська мова й література в середніх школах. – 2004. – № 4. – С. 62-67.
7. *Лозова В.І.* Стратегічні питання сучасної дидактики / В.І.Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. – Харків: ОВС, 2002. – С. 96-97.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2010 р.