

К. І. Гейченко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Запорізький державний

медичний університет)

УСНЕ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НА ПРАКТИЧНОМУ ЗАНЯТТІ

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні навчається близько 60 тисяч іноземних громадян, більша частина з яких – студенти-нефілологи. Провідним засобом оволодіння іноземцями обраною спеціальністю, як відомо, є мова, якою здійснюється навчальний процес у ВНЗ і яку вони самі обирають.

Головною метою мовної підготовки іноземців є формування комунікативної компетенції, тобто вміння спілкуватися мовою, що вивчається, і передусім у професійній сфері.

Аналіз досліджень і публікацій. Навчання іноземних студентів спілкування на навчально-професійні та професійні теми є предметом досліджень М. Барановської [1], С. Борзенко [2], К. Гейченко [3; 8], О. Леонтьєва [5], К. Мотиної [7] та ін. Проте залишається актуальним вивчення особливостей усного навчально-професійного спілкування викладача та іноземних студентів головним чином на занятті. Це зумовлено тим, що, по-перше, ситуація спілкування на практичному занятті є типовою для усіх студентів, по-друге, в ході цього спілкування найчіткіше визначається рівень володіння іноземними студентами професійною мовою.

Мета цієї статті – розглянути деякі характеристики усного навчально-професійного спілкування викладача і студентів на практичному занятті.

Усне спілкування викладача і студентів мотивується загальною усною вербальною діяльністю і реалізується в мовленнєвій діяльності. Мовленнєва навчальна діяльність здійснюється відповідно до її функціональної специфіки як засобу виконання загальнодіяльнісного акту через спілкування. Під актом усного спілкування розуміється така мовленнєва взаємодія, яка протікає у межах однієї ситуації вербальної комунікації, без розриву в часі, у площині однієї і тієї ж діяльності, у процесі виконання однієї професійної ролі, які можуть бути різними. Акт усного спілкування припиняється зі зникненням ситуації мовленнєвого спілкування.

У навчально-професійному спілкуванні ініціатором/адресатом і реципієнтом/відправником може виступати як викладач, так і студент. Спостереження та аналіз занять свідчать про те, що

переважною формою мовлення на практичному занятті є не монологічне висловлювання, як вважають деякі дослідники, а діалог, полілог або монолог в діалозі. Причому діалог носить інтенсивний характер, оскільки відправник, впливаючи вербально, вже реагує на співрозмовника, намагається вгадати (антиципувати) його мовленнєвий вчинок у відповідь; співрозмовник же, приймаючи репліку дії, планує і передає свої наміри (навіть за допомогою міміки або жести).

Усне спілкування в ході заняття розглядається нами як контакт діяльності викладача і студента, студента і студента, викладача і групи (взаємодія і його загальний характер) і як процес протікання цього контакту (його техніка та умови). Під діяльністю розуміємо “такий процес в цілому, який завжди збігається з тим об'єктивним, що спонукає суб'єкта до цієї діяльності, тобто мотивом” [6, с. 7]. Дія є “таким процесом, мотив якого не збігається з його предметом, тобто з тим, на що воно спрямоване, а лежить в тій діяльності, у яку ця дія включена” [6, с. 7].

Спостереження за реальним навчальним процесом показують, що під час спілкування в ході практичного заняття викладач не лише спрямовує свої дії на виявлення знань студентів, але й допомагає їм оформити висловлювання. У свою чергу, іноземці-першокурсники спрямовують свої основні зусилля на такі мовленнєві дії, як конструювання фраз, підбір необхідних слів і висловів. Часто їхні висловлювання є бездоганними з лінгвістичної точки зору, але невиправданими або примітивними щодо адекватності відображення діяльності. Вони зосереджені на мовленнєвій діяльності, оскільки іноземні студенти не вміють брати участь у інтелектуальній або евристичній діяльності, що значно скорочує можливості створення внутрішніх мотивів і стимулів використання іноземної мови як засобу усного спілкування.

Навчально-професійне спілкування на практичному занятті профільних кафедр носить ситуативно і тематично детермінований характер. Воно складається з певної послідовності мовленнєвих і немовленнєвих, обов'язкових і необов'язкових актів. Йому властиві:

- наявність зв'язку з певним місцем (аудиторія, лабораторія);
- заданий до мовленнєвого акту розподіл ролей (“викладач-студент”);
- наявність практичної мети (формування конкретних практичних умінь і навичок);
- жорстка форма: початок, хід, кінець, які є визначеними самою структурою і змістом заняття;

– тенденція до лаконічної манери висловлення (наприклад, прагнення вмістити в межі однієї фрази максимум необхідної інформації);

– тенденції до еліптичної форми мовленнєвого висловлювання;

– переважаюче звернення до вербальної мови.

Як показує практика, студенти-іноземці, особливо першого курсу, зазнають певних утруднень під час спілкування на практичному занятті. Характер цих труднощів є дуже різним.

Передусім, на першому курсі можна спостерігати так званий “методичний бар’єр”. Причиною появи “методичних” труднощів є, як правило, нова, незвична для іноземних студентів форма, послідовність, незнайомий їм метод викладу, хід міркувань, нові визначення відомих явищ, понять тощо. Ознакою наявності такого “бар’єру в певний момент, і попереднім “уявленням” іноземців про цей матеріал. Під “бар’єром” такого типу розуміється тільки прояв деякої інертності мислення тих, хто навчається, яка виходить з її стереотипності і жорсткої фіксованості. Згідно з теорією Дж. Діксона психологічна інерція є схильність до будь-якого конкретного методу або образу мислення під час рішення поставлених завдань [4]. Це одна з найбільш серйозних перешкод цілеспрямованої діяльності студентів.

Проте важливішим для розв’язання проблеми успішного навчання, на нашу думку, є розгляд тих труднощів мовленнєвої взаємодії, які ведуть до порушення комунікації на навчальному занятті, до виникнення недостатньо або некоректно засвоєних мовленнєвих дій.

Результати спостереження, проведеного нами анкетування та опитування викладачів і студентів показують, що студенти-першокурсники дуже слабо володіють уміннями спілкування російською мовою в навчально-професійній сфері й, передусім, уміннями спілкування з викладачем та іншими студентами в ході заняття. Спостереження за мовленнєвою поведінкою студентів на практичному занятті дають підставу констатувати відсутність у розпорядженні тих, хто навчається, необхідної і достатньої кількості автентичних стереотипів спілкування, а, якщо такі і є (прохання, пропозиція, доказ тощо), то вони одноманітні за своєю структурою. Часто першокурсники демонструють невміння без попередньої підготовки реалізувати якісь конкретні мовленнєві інтенції, наприклад, вираження підтвердження/спростування, допущення, уточнення тощо. Для їхніх відповідей є характерними неадекватні синтаксичні та стилістичні заміни, обмежений набір лексичних одиниць, у той же час їм властива надмірна описовість,

уповільнений темп мовлення, відсутність реальної зверненості та особистісної оцінки, порушення логічної послідовності викладу. Усе це свідчить про несформованість мовленнєвого вміння, що пов'язане з програмуванням цілісного мовленнєвого висловлювання загальнонаукового характеру. Нерідко на практиці можна спостерігати, як студенти, викладаючи теоретичний матеріал підручника, необґрунтовано переносять засоби книжно-письмової мови в усне мовлення. Значна частина студентів може переказувати матеріал підручника, виконувати тренувальні завдання, але утруднюється застосовувати свої знання з практики в нових умовах.

Узагальнюючи виявлені труднощі мовленнєвої взаємодії іноземців-першокурсників з викладачами і студентами в ході навчального заняття, можна виділити три типи:

I тип – труднощі, пов'язані з засвоєнням операцій аудіювання мовлення партнера;

II тип – труднощі, пов'язані з засвоєнням операцій підготовки у внутрішньому мовленні своєї репліки: як реагуючої, так і комбінованої (реагуючо-ініціюючої);

III тип – труднощі, пов'язані з засвоєнням операцій зовнішнього оформлення реплік різного типу.

На думку викладачів і студентів, головною причиною невміння останніх користуватися мовою як засобом спілкування є той факт, що навчання професійного мовленнєвого спілкування у ВНЗ не приділяється спеціальної уваги. У зв'язку з цим ставиться завдання визначити оптимальний шлях усунення наявних труднощів мовленнєвої взаємодії в ході практичного заняття. Розв'язати це завдання, як ми вважаємо, можна за умови оптимізації заняття в цілому.

У практиці і методиці навчання відомі різні підходи до питання оптимізації навчального процесу :

– широке впровадження в педагогічний процес сучасних технічних засобів;

– використання принципів програмного навчання в поєднанні з традиційними формами і способами організації навчального процесу;

– вдосконалення процесу навчання шляхом доцільної організації самостійної роботи студентів;

– використання на заняттях принципів, форм, методів, які сприяють розвитку пізнавальної активності студентів: проблемного навчання, дискусій, розв'язання пізнавальних завдань тощо.

Останній підхід характеризується тим, що на аудиторному занятті активність студента розвивається передусім за допомогою організації його розумової, пошукової, теоретичної діяльності.

Початковим моментом розумового процесу зазвичай є проблемна ситуація. Мислити людина починає, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти. Стан потреби викликає активність організму, спрямовану на досягнення відсутнього об'єкта. Пізнавальна потреба визначає ту інтелектуальну активність, яка забезпечує відкриття людиною цих знань.

Підтвердженням важливості організації пошукової, творчої діяльності впродовж усього заняття є дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів останніх років. Так, серед 50 досвідчених американських методистів, що спеціалізуються в галузі іноземних мов, було проведено анкетування, яке констатувало факт відсіювання 51% студентів і загострило питання "Що робити?". У результаті думки опитаних звелися до трьох вимог, яким повинен відповідати навчальний процес: комунікативність – мотивація – індивідуалізація.

Під мотивацією в цьому випадку розуміється створення атмосфери творчої діяльності на занятті, при якій будь-яка здійснювана дія є вмотивованою. Багато дослідників вважає, що інтерес до занять іноземною мовою в студентів падає у зв'язку з їхньою практичною даремністю. Цей висновок підтвердили і самі студенти, відповівши, що викладання і викладачі не є цікавими. Іноземці бачать, що отримані ними знання коштують великих зусиль і не корелюють з їхніми реальними потребами.

Розв'язуючи питання оптимізації аудиторного заняття, важливо будувати навчальний процес з урахуванням: а) комунікативних потреб студентів і б) створення творчої атмосфери на заняттях, що, звичайно, сприяє розвитку активності самих студентів.

Загальновідомо, що, чим вище активність студентів, тим ефективніше протікає процес навчання. Проте з теорії навчальних ситуацій виходить, що на різних етапах заняття активність викладача і студентів не є однаковою. Залежно від джерела знань і характеру взаємодії викладача і студента виділяють три основні види дидактичних ситуацій, які відповідають певним етапам заняття.

У дидактичній ситуації першого виду активна роль належить викладачеві, який подає навчальний матеріал, демонструє досліди тощо. Це характерно для етапів презентації і семантизації, підготовчих завдань, інструктажу.

Другий вид передбачає різні форми самостійної роботи студентів при опосередкованому керівництві викладача, що характерно для етапів активної самостійної роботи – практикуму, повторювальних і коригувальних завдань, отримання й оформлення

результатів, перенесення засвоєних знань і вмінь на аналогічні проблемні ситуації.

Третій вид дидактичної ситуації відрізняється активною взаємодією викладача і студентів у формі бесіди з навчального матеріалу і характерний для етапів визначення цілей завдання, підсумкового контролю, завершальної бесіди тощо.

Для підвищення результативності заняття викладачі на практиці найчастіше використовують останні два види дидактичних ситуацій, які, у свою чергу, є умовою активізації усного мовленнєвого спілкування і створення діяльнісних ситуацій на аудиторному занятті.

Комунікативно-діяльнісний підхід у навчанні передбачає максимальне наближення навчального процесу до умов природної комунікації, а реальне спілкування на заняттях з'являється та існує тільки відповідно до відношень, що виникають у процесі здійснення доцільної діяльності викладача і студента.

В організації усного спілкування нас цікавить не лише результат, але й сам процес, оскільки саме останній залучає викладача і студента до діяльнісних відношень, на підставі яких виникає мовленнєва взаємодія. У цьому сенсі використання професійно-ролевих ігор, творчих завдань, проблемних ситуацій сприяє організації артистичної діяльності на аудиторному занятті та активізації спілкування в цілому.

Одним з прийомів (шляхів) оптимізації навчального заняття може бути використання спеціальних вправ і завдань. Вправи є способом керування формуванням активної мовленнєвої діяльності та її структурних компонентів (дій) шляхом завдання мети, умов і засобів діяльності, у методичному сенсі цей шлях зводиться до організації комплексу вправ, який був би оптимальним для формування як мовленнєвої діяльності в цілому, так і кожного з її компонентів. У методиці відомі різні класифікації вправ (наприклад, мовні, мовленнєві передкомунікативні та комунікативні). Одні з них спрямовані на оволодіння мовними засобами і на формування мовленнєвих навичок, інші – на оволодіння самою мовленнєвою діяльністю, тобто на формування комунікативних умінь. Функціональний характер вправ першого та другого типу є різним. У першому випадку – це передусім оптимальний перехід від матеріальної дії до розумової, від формування окремих компонентів діяльності до їхнього об'єднання. У другому, – це формування акту діяльності як єдності мотиву, мети, засобів та операційної структури, як єдності орієнтовних і власне виконавчих дій, що і є навчанням мовленнєвого спілкування як такого.

Важливо зазначити, що мета навчання усного навчально-професійного спілкування повинна мати чітку конкретизацію обсягу і змісту мови, що вивчається, в програмних документах: державних освітніх стандартах з російської мови як іноземної з урахуванням їхньої професійної орієнтації й програмі дисципліни “Російська мова” з вичерпним переліком умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності, пріоритетних для кожного з профілів навчання. Останній з документів ми іменуємо профільною програмою і, на жаль, констатуємо її відсутність у ВНЗ нефілологічного профілю. На кафедрі мовної підготовки Запорізького державного медичного університету зроблено спробу створити таку професійно зорієнтовану програму для ВНЗ медико-біологічного профілю, завдання якої є на підставі принципів функціонально-комунікативної лінгвістики і комунікативної методики навчити студентів навчально-професійного спілкування.

Висновки. Отже, для оптимізації навчального процесу в цілому і аудиторного практичного заняття зокрема, треба використовувати усі можливі методичні засоби і прийоми, маючи на увазі, що найбільш ефективним є шлях, спрямований на підвищення творчої активності студентів.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження пов'язані з пошуком нових засобів оптимізації діяльності навчально-професійного спілкування викладача і студента на практичному занятті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська М.В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія / Барановська М.В. – Біла Церква : БДАУ, 2002. – 256 с.
2. Борзенко С.Г. Определение коммуникативных потребностей иностранных студентов медицинского вуза в условиях реальной профессиональной коммуникации / Борзенко С.Г. // Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных студентов медицинского вуза. – Л. : Вища школа, 1985. – С. 5 – 13.
3. Гейченко Е.И. Учет профессиональных интересов иностранных студентов при обучении русскому языку / Гейченко Е.И. // Научно-методические материалы к лекциям для слушателей ФПК (В помощь преподавателю русского языка как иностранного). – Ч. I. – М. : Изд-во ИРЯП, 1982. – С. 61-73.
4. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / Диксон Дж. [пер. с англ. Е.Г.Коваленко]. – М. : Мир, 1969. – 440 с.

5. Леонтьев А.А. Деятельность и общение / А.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – № 2. – С. 17-23.

6. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности / А.Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 5-20.

7. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Мотина Е. И. – М. : Рус. яз., 1988. – 172 с.

8. Обучение устной научной речи: теория и практика : учеб.-метод. пособ. / [Лаптева О.А., Акишина Т.Е., Гейченко Е.И. и др.]; под ред. О.А.Лаптевой. – М. : Билингва, 2000. – 135 с.

9. Пороговый уровень. Русский язык. Том II. Профессиональное общение / Рук. проекта М.М. Абовьян. – Совет Европы Пресс, 1996. – 136 с.