

Поскольку основной целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей является коммуникативная компетенция, то заключительным этапом работы над каждой темой является диалогическая речь. Именно на этом этапе можно полностью раскрыть индивидуальные способности студента, поскольку для одних составление банальных диалогов является верхом возможностей. А другие с легкостью справляются с подготовкой к деловым и ролевым играм. В зависимости от уровня подготовленности студентов, можно предложить для самостоятельной работы составление диалогов по образцу, предварительной отработкой ключевых фраз на занятии. Для более подготовленных студентов можно предложить разыграть ситуации. Не ограничивая их в выборе употребляемых структур. Самым сильным студентам мы предлагаем подготовиться к деловой игре.

Такой подход к организации самостоятельной работы студентов над темой позволяет не только добиться определенных результатов в изучении иностранного языка, но и индивидуализировать процесс обучения. Повысив тем самым мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гшиатуллин, И. А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка [Текст] / И.А. Гшиатуллин // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 74-79.
2. Драгайцева, А.О. Инновационные подходы к организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка в высшей школе [Электронный ресурс] / А.О. Драгайцева. – Режим доступа: http://www.openport.ru/docs/281/work_stud/Members/Dragaiceva.htm
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и средн. пед учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

УДК 37.091.3: 811.111

Коробова І.О.

УО КДЭТУТ, м. Київ, Україна

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» ДЛЯ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зміни, які наразі відбуваються в системі освіти і в українському суспільстві в цілому, дають підстави стверджувати про поступове усвідомлення в суспільстві унікальної ролі освіти в збереженні та відтворенні культурних цінностей. Очевидність зазначеного особливо виявляється в процесах реформування системи вищої професійної освіти, як технічної, так і гуманітарної, на засадах особистісно-орієнтованого навчання, укорінення суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі, застосування компетентнісного підходу до оцінювання результатів вищої професійної освіти.

Досягнення європейського рівня якості і доступності освіти названо національним пріоритетом, що робить надзвичайно важливі завдання розвитку української системи вищої освіти співзвучними завданням європейської школи, сформульованим Ж. Делором як «навчати навчатися, навчати працювати, навчати бути, навчати жити» (доповідь Міжнародній комісії «Освіта XXI століття») [1].

Питанням професійної підготовки фахівців засобами іноземної мови присвячені праці С.О. Рябушко, В.В. Волкової, Є.І. Пассова, В.А. Бухбіндера, Л.І. Морської, О.Б. Тарнопольського, Н.В. Ягельської, Є.В. Мірошніченко, В.Д. Борщовецької, Р.Г. Зайцевої, Н.Ф. Бориско, О.П. Петрашук, С.І. Селівєрстова, С.Ю. Ніколаєвої, Л.П. Дарійчук та інших.

Розглядаючи діалектичний взаємозв'язок проблем гуманізації вищої освіти, гуманітаризації вищої технічної освіти та професіоналізації гуманітарних дисциплін у вищому технічному навчальному закладі науковці, переконливо доводять, що наразі особливої актуальності набуває викладання іноземних мов в процесі професійної підготовки фахівців вищого технічного навчального закладу в умовах інтеграції, гуманізації, диференціації та індивідуалізації вищої технічної професійної освіти [2; 3].

Л.І. Морська, аналізуючи сучасні тенденції у викладанні іноземних мов, стверджує, що наслідком переосмислення мети вивчення іноземної мови, яке мало місце в другій половині ХХ століття, стало вивчення особливостей використання мови фахівцями різних галузей і поява поняття іноземна мова професійного спрямування [4, с. 23 – 24].

Аналіз сучасних зарубіжних методик в галузі викладання іноземної мови професійного спрямування, дозволяє зробити висновок про те, що вони базуються на так званому ситуативному підході до навчання іноземних мов для спеціальних цілей, який домінує в сучасній зарубіжній методиці [5 – 8]. Сутність цього підходу полягає в тому, щоб звузити увесь широкий діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей. Вчені-дидакти з Кембриджського університету вважають, що оскільки застосування іноземної мови в ситуаціях спілкування фахівців різного профілю має свої відмінності, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі і відібравши попередньо необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, можна моделювати процес їхньої реальної комунікації [9].

З метою вивчення існуючих можливостей формування професійної культури інженера у студентів вищих навчальних закладів у процесі опанування навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», ми ознайомилися з програмою навчання англійської мови для професійного спілкування (English for Specific Purposes (ESP): National Curriculum for Universities) [10], запропонованою як основний орієнтир для організації навчальної діяльності в усіх вищих негуманітарних освітніх закладах. Ця програма в узагальненому вигляді встановлює національні параметри викладання й вивчення англійської мови як засобу міжнародної комунікації відповідно до визнаних стандартів, описаних у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної

освіти (ЗЕР, 2001 рік), та забезпечує, на думку її авторів, стандартизовану базу для розробки університетських навчальних програм у відповідності до навчально-професійних потреб студентів і очікувань суспільства [10, с. 1–5].

Практичною метою типової програми викладання англійської мови (за професійним спрямування) (далі – програма АМПС) науковцями визначається «формування у студентів загальних та професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі» [10, с. 6]. Освітня мета полягає у «формуванні у студентів загальних компетенцій (декларативні знання, вміння й навички, компетенцію існування та вміння вчитися); сприянні розвитку здібностей до самооцінки та здатності до самостійного навчання» [10, с.6]. Пізнавальною метою є «залучення студентів до таких академічних видів діяльності, які активізують і далі розвивають увесь спектр їхніх пізнавальних здібностей» [10, с. 6]. Розвиваюча мета спрямовує діяльність суб'єктів освіти на «формування у студентів загальних компетенцій з метою розвитку їх особистої мотивації (цінностей, ідеалів); зміцнення їхньої впевненості як користувачів мови, а також їхнього позитивного ставлення до вивчення мови» [10, с. 6]. Соціальна мета АМПС формулюється як «сприяння становленню критичного самоусвідомлення та вмінь спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється» [10, с. 6]. Соціокультурна мета полягає у досягненні «широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій» [10, с. 6].

Однак, після переліку цілей типової програми АМПС автори програми стверджують, що зміст програми АМПС спрямований на формування *професійної комунікативної компетенції*, яка розглядається ними як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища [10, с. 7–8]. Мовна поведінка, пояснюють автори типової програми АМПС, вимагає набуття *лінгвістичної компетенції (мовленнєвих умінь та мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій*, що є необхідними для виконання завдань, пов'язаних з навчанням та роботою. *Лінгвістична компетенція* як знання та вміння використовувати мовні одиниці складається з *лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної та орфоепічної* компетенцій. *Мовленнєві вміння* (аудіювання – Listening, читання – Reading, діалогічне та монологічне мовлення – Spoken interaction and Spoken production, письмо – Academic writing) вважаються «важливим складником лінгвістичної компетенції і включені до загальних цілей навчання англійської мови для спеціальних цілей» [10, с. 7–8].

Професійна або прагматична комунікативна компетенція, як підкреслюється в типовій програмі АМПС, «формується в студентів різних спеціальностей для реальних академічних та професійних сфер і ситуацій» [10, с. 8]. Але ці сфери і ситуації не вказуються в типовій програмі і мають бути визначені користувачами програми (тобто викладачами іноземних мов) для окремих спеціальностей.

Соціокультурна компетенція визнається в програмі невід'ємною складовою її змісту і спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки в професійному середовищі. Підкреслюється, що

соціокультурна компетенція сприяє розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурах і професійних ситуаціях, а також способів відповідного реагування на них [10, с. 8].

На основі думок, висловлених науково-педагогічними працівниками кафедри іноземних мов Державного економіко-технологічного університету транспорту при обговоренні типової програми АМПС [10] під час проведення науково-практичного семінару «Науково-методичне забезпечення викладання навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямування)» в світлі Болонського процесу в Україні», ми можемо стверджувати, що з точки зору врахування сучасних панівних тенденцій в методиці викладання іноземних мов для спеціальних цілей типова програма АМПС не викликає жодних дорікань.

Проте, на думку науково-педагогічного колективу кафедри ІМ ДЕТУТ (доцентів С.А. Ісаєнко, А.О. Ворначева, Л.В. Кушмар та старших викладачів С.В.Гурінчук, І.І. Ренської, А.Г. Бойко), аналіз програми АМПС дає підстави стверджувати про наявність в ній певних методологічних недоліків. Підсумок і узагальнення думок науково-педагогічних працівників кафедри іноземних мов Державного економіко-технологічного університету транспорту щодо недоліків типової програми АМПС дає нам підстави виділити чотири основні типи зауважень викладачів-практиків до програми.

По-перше, хоча автори типової програми АМПС в якості очікуваних результатів опанування навчального курсу виділяють мовленнєві та мовні уміння, уміння вчитися, соціолінгвістичну та прагматичну компетенції [10, с. 9–10], критерії оцінювання розроблені в програмі лише для лінгвістичної компетенції (в якості об'єктів контролю зазначено рецептивні та продуктивні уміння) [10, с. 23 – 24].

По-друге, відсутність розроблених критеріїв оцінювання соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій студентів є результатом недостатньої розробленості змісту вищезазначених компетенцій.

Третє зауваження, висловлене багатьма науково-педагогічними працівниками кафедри іноземних мов Державного економіко-технологічного університету транспорту, стосується вирішення проблеми браку навчальних матеріалів, розроблених з урахуванням сучасних методичних поглядів і вимог. Автори типової програми АМПС, визнаючи цю проблему, бачать її розв'язання в розробці самими викладачами «мовних портфелів», власних «комплектів» ресурсних матеріалів, адаптацію та добір матеріалів з уже наявної навчальної літератури (коли це є логічним і можливим), адаптацію доступних автентичних матеріалів (аудіо- та відеозаписів з ефірів, публікацій засобів масової інформації, Інтернет-ресурсів тощо) [10, с. 23].

Четверте зауваження полягає в тому, що відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 року, рівень володіння мовою випускників шкіл має відповідати рівню B1+ згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [11; 12]. Отже, і рівень володіння мовою абітурієнтів немовного вищого закладу освіти має бути не нижчим цього рівня. Проте, вивчення нами реального стану свідчить, що рівень володіння мовою абітурієнтів часто не вищий, ніж A2 чи A2+. Аналіз результатів вхідного тестування з англійської мови, проведеного нами разом з викладачами кафедри

іноземних мов Державного економіко-технологічного університету транспорту, показує, що в 2011 році лише 82% студентів першого курсу всіх інженерно-технічних спеціальностей за рівнем володіння англійською мовою виявилися підготовленими до опанування навчальної дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямування)», в 2012 році частка таких студентів складала лише 68%, а в 2013 році – 84%. Автори типової програми в подібних ситуаціях пропонують вищим навчальним закладам виділяти більше аудиторних годин, щоб «підняти РВМ (РВМ – *рівень володіння мовою.*) своїх студентів з рівня А2 до рівня В1+, перш ніж вони почнуть вивчати обов'язковий курс АМПС» [10, с. 2]. Висловимо сумнів щодо реальності збільшення академічних аудиторних годин в уже затвердженому навчальному плані вищого немовного навчального закладу на поточний навчальний рік.

Аналіз існуючих методик викладання іноземних мов дає підстави стверджувати, що вони переважно базуються на принципі багаторазового відтворення мовленнєвих моделей в різних ситуаціях комунікативного спрямування. Але за кількості аудиторних годин, передбачених навчальним планом на вивчення іноземної мови у немовному вищому закладі освіти, та недостатнього рівня володіння мовою студентами використання інтенсивних методик викладання іноземних мов є певною мірою обмеженим.

Вихід з подібних ситуацій ми знайшли в застосуванні диференційованого підходу до навчання та в доборі методів та приймів навчальної діяльності, адекватних меті педагогічного процесу в вищому закладі освіти – формування професійної культури у студента як майбутнього фахівця. Спираючись на власний педагогічний досвід та практичний досвід колег, ми твердо переконані, що переваги інтенсивних методик слід обов'язково поєднувати з принципом стимулювання у студентів усвідомленого підходу до опанування іноземного навчального матеріалу. Саме таке поєднання стає одним із головних чинників активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки допомагає: 1) зрозуміти цілісність мовної системи, що вивчається; 2) виділити складові компоненти іноземної мови та проаналізувати їхній взаємозв'язок та взаємодію; 3) віднайти в системі рідної мови відповідні мовні засоби (що часом відрізняються від «мовленнєвих виявлень» іноземної мови), які б відповідали літературним нормам рідної мови.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Інформаційно-документаційний фонд Ради Європи в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.coe.kiev.ua. – Дата доступу : 10.10.2013.
2. Актуальні проблеми гуманітарної освіти та виховання духовної культури студентів у сучасних умовах: Тези доповідей на Міжнар. наук.-метод. конф., 22-24 жовтня 1996 р. / В.Д. Базилевич (відпов. ред.); Інститут змісту та методів навчання, Київський державний торговельно-економічний університет. – К., 1996. – 234 с.
3. Совершенствование методики преподавания в высшей школе : Тезисы докл. науч.- метод. конф., Казань, КГТУ им. Туполева, сентябрь 2000г. / Д.К. Сабирова (гл.ред.). – Казань : Карпол, 2000. – 166 с.

4. Морська, Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л.І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 23–24.
5. Brieger, N. J. Comfort Technical Contacts / N. J. Brieger. – New York: Prentice, 1987.
6. Hutchinson T. and A. Waters English for Specific Purposes. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
7. Jordan, R. English for Academic Purposes R. Jordan. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
8. Kitto M. and R. West Engineering Information: Reading Practice for Engineers / M.Kitto, R. West – London: Edward Arnold, 1984.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування (English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities). Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іванішева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю Тодорова, А.О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
11. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 245с.
12. IELTS (2003) IELTS Handbook [online]. Available from: http://www.ielts.org/library/handbook_2003.pdf.

УДК 37.091.3

Любанец І.І.

УО БарГУ, г. Барановичи, Республіка Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Перестройка учебного процесса по заявленным принципам болонского процесса подразумевает уменьшение аудиторной работы и увеличения количества часов, отводимых на самостоятельную работу обучающихся. Это приводит не только к изменению деятельности преподавателя (организация и методическое обеспечение образовательного процесса в новых условиях), но и вносит свои коррективы в учебную деятельность обучающихся, т.к. самостоятельная работа является обязательным компонентом освоения содержания дисциплины. То, что раньше обучающиеся изучали под руководством преподавателя, теперь необходимо освоить самостоятельно. Это и определяет для преподавателя первостепенную важность планирования и организации контроля самостоятельной работы обучающихся.

Большой объем материала, предлагаемый обучающимся для самостоятельного изучения и количество часов, которые отводятся на его усвоение, заставляет преподавателей искать новые эффективные способы организации управляемой самостоятельной работы; привносить в учебный процесс такие виды и формы самостоятельной работы, которые увеличили бы познавательную активность, сформировали творческую личность, способную к самообра-