ЕЗИКОВА И КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА АКАДЕМИЧНО ПРЕПОДАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК

Илина Дойкова
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“ – Варна

Abstract: Medical English is the lingua franca of healthcare professionals and an essential prerequisite for their career development. The English language competence relates not only to reading original publications and writing research articles, but also to teaching at university settings. Among the factors that contribute to the communicative effectiveness of the instruction in the English-taught programmes are the accurate use of lexical, grammatical and syntactic structures, correct pronunciation, fluency of speech, appropriate use of discourse and metadiscourse markers, intonation and non-verbal cues.

The present study focuses on the elements of English language competence which novice instructors demonstrate during the assessment of their foreign language skills – how they speak, interact with the interlocutor, and write. The analysis of the oral and written tasks, performed by the examinees, revealed both formal language issues and communicative strategies that the youngest staff members should master while conducting seminars in their subject-specific fields of expertise.

Key words: English medium instruction, NNS lecturers, academic teaching, preparedness

Интернационализацията на университетите през последното десетилетие неизбежно се съпътства от въвеждането на обучителни програми на английски език, което наложи използването на английския език за преподаване на академични дисциплини (различни от общ и специализиран език) като световна практика (Macaro et al. 2018: 37). В новата реалност отговорността за ефективното преподаване на специализираните дисциплини чрез английски език е оставена на самите преподаватели, тъй като квалификационните курсове и обучението, които се предлагат в помощ на преподавателите от страна на образователните институции са от една страна скъпи, а от друга – незадължителни. Целта на настоящата статия е да проучи готовността на младите преподаватели (асистенти и докторанти) за академично преподаване на английски език, както и да систематизира необходимите умения за преподаване на отделни дисциплини в специалности като медицина, дентална медицина, фармация и обществено здравеопазване.

Английският език се използва като средство за обучение (EMI) в българските университети от едно десетилетие. По данни на НСИ[116] чуждестранните студенти, избрали да учат в български висши учебни

[116]https://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/Education2021_OCQ5H5R.pdf

заведения са 17.6 хил., като се отбелязва стабилно нарастване на техния брой спрямо предходни учебни години (увеличение с 5.6% за 2022 г.). Чуждестранните студенти избират специалности предимно в областта на здравеопазването (61.0%), като 47.6% от всички изучават специалност „Медицина“ на английски език. На практика от все по-голям брой университетски преподаватели в тази област се изисква да преподават в англоезичните програми, което поражда загриженост относно критериите за подбор и последиците за преподавателите от нуждата да предават съдържание и знания на език, различен от родния (напр. отрицателни последици за академичния авторитет).

Владеенето на чужд език и медицинска терминология е задължително условие за успешната реализация на всички специалисти в областта на здравеопазването. В българоезичните програми на медицинските университети в България като задължителни дисциплини се предлагат специализиран английски или немски за медицински цели и всички студенти преминават 60-часов специализиран езиков курс, който надгражда езиковите им умения, придобити в гимназиалния етап на образование. В най-добрия случай езиковите умения на студентите, завършили гимназии с чуждоезиков профил, са на ниво B2 или C1 според Общата европейска рамка на езиците (CEFR). На конкурсите за заемане на академични длъжности във висше учебно заведение освен изпит по съответната специалност, кандидат–асистентите и докторантите задължително полагат и писмен и устен изпит за установяване степента на владеене на чужд език. Владеенето на чуждия език се удостоверява с тест за ниво на владеене на общия език, тъй като към момента в България и в Европа няма установени единни изисквания за нива на владеене на английски език за преподаване във висше учебно заведение (Lasagabaster, 2022), въпреки че университетските институции в Европа стандартно изискват ниво C1 (CEFR). При проверка за ниво на владеене на чужд език за заемане на академична длъжност в България се прилагат стандартни тестове за оценка на комуникативните умения четене, слушане, писане и говорене като говоренето включва две отделни умения: монологично говорене и интерактивно взаимодействие между говорещия и слушащия (напр. ниво B1 за асистент, ниво B2 за главен асистент, ниво B1 за зачисляване в докторска програма) или се представя удостоверение за владеене на чужд език от външна фирма. Вторият компонент от изпита на кандидатите е устно интервю.

Във висшите учебни заведения преподаването на чужд език включва владеенето на английски език за академични цели (EAP), специфични цели (ESP), професионални цели (EPP), преподаване на

академично съдържание (EMI), съдържателно-езиково интегрирано обучение (CLIL) и английски като лингва франка (ELF). Университетския преподавател задължително използва чуждия език устно и писмено в различни работни ситуации – за подготовка на презентации, семинарни занятия, водене на лекции, участие в дискусии, взаимодействие със студентите, предоставяне на обратна връзка. Преподаването в англоезичните програми изисква освен владеене съдържанието на съответната дисциплина и езика на преподаване и допълнителни педагогически умения от страна на преподавателите (Mellow *et al*., 2015). Следователно, сборът точки от стандартния тест по общ английски език не е достатъчен, за да удостовери способността на кандидата да преподава във висше училище, а резултатите от писмения тест и интервюто не отчитат разнообразието от езикови компетентности и техните приложения в академична среда и в този смисъл са крайно недостатъчна оценка на уменията за научно–преподавателска дейност (вкл. преподаване на академично съдържание чрез английски език). Кандидатите често компенсират езиковите си ограничения чрез разнообразни стратегии като използват стратегически компетенции за успешно решаване на тестовете (O'Loughlin, 2001). Пример за това несъответствие може да бъде тест със задачи с множествен избор, който показва разбирането на значението на конкретни думи или езикови структури, но не и приложението им в различен контекст.

При устното оценяване „целта на интервюиращия е да оформи „портрет“ на кандидата като, чрез точно подбрани и оптимално подредени въпроси, първо провери, уточни и разшири предварителната информация, а след това установи и оцени, доколкото това е възможно: степента на съответствие на компетентностите на кандидата с изискванията за позицията“ (Ведър, 2016).

Използването на английски език като език на преподаване във висшето образование (EMI) е сбор от множество фактори, които се простират отвъд общите езикови компетенции, които асистентите и докторантите са усвоили по време на обучението си като умения и стратегии за преподаване, планиране, оценяване, тестуване, ефективно водене на упражнения и взаимодействие с учащите. Младите асистенти и докторанти са изправени пред много високи институционални изисквания – да бъдат експерти в професионалната си област, да общуват свободно на английски език в професионален контекст, да умеят да преподават и да израстват научно.

Езикови, комуникативни и професионални компетентности на университетския преподавател

В концептуалната рамка на езиковата компетентност (Kern, 2000) има три измерения на академична грамотност (езикова, когнитивна и социокултурна), измервани в нива (CEFR). Бьоркман (2011) допълва и прагматичните компетентности, които са съществени за успешното преподаване (напр. повторение, експлицитност, кохезия, кохерентност и организационна структура), както и важните вербални и невербални компоненти (Banks, 2018).

В широката рамка на компетенциите на преподавателя, комуникативната компетентност означава наличие на продуктивни и рецептивни езикови умения; дискурсионна компетентност (напр. способност за свързване на правилно оформени фрази и изречения в последователно и съгласувано съобщение в определен стил, тематична свързаност, съгласуваност, кохезия, плавност); социолингвистичната компетентност, която предполага използването на езика по подходящ начин в даден контекст като се отчитат различни фактори (напр. правила и социални конвенции, статус на участниците, културни норми); стратегическа компетентност, която изисква умения за водене и поддържане на разговор и компетентост по отношение на езиковите модели (напр. колокации, устойчиви словосъчетания, комбинативни възможности на думите (Azer, 2005, Kim *et al*. 2019).

Към изброените компетенции ще допълним и нуждата от мотивация, добра междуличностна комуникация, емоционална интелигентност, измерими фактори като темпо на преподаване и ритъм на речта, словесна гъвкавост, т.е личностните качества на преподавателя (Янакиева, 2016) като контрапункт на преподаването *ad hoc*.

За целите на настоящото проучване са обобщени наблюденията на преподавателите по академичен английски език от проведените изпити за асистенти и докторанти в рамките на една академична година (май, 2022 до май, 2023 г) в МУ–Варна по отношение единствено на техните езикови и комуникативни компетентности. На анализ бе подложена способността на кандидатите да се представят на индивидуално интервю (тип структурирано), при което от основно значение е вербалното и паравербалното поведение. В парадигмата на английския език за целите на преподаването (EMI) отклоненията от нормите при неносителите на езика разглеждаме като различия или варианти, а не като грешки (Jenkins *et al*., 2011). Следователно, в използваното диагностично интервю езиковите компетенции не се

измерват спрямо стандартите на носителите на езика, а приемаме, че комуникативната ефективност зависи както от формалните езикови умения, така и от ключови показатели като адекватност, уместност, бързина и обмен на информация в отговорите на кандидатите (Lund, 2006).

Резултати от писмено и устно оценяване

Успешно положилите изпита кандидат–асистенти и докторанти демонстрират разнородни нива на владеене на английски език:

133-ма докторанти: 39/B1; 35/B1+; 31/B2; 16/B2+; 12/C1
72-ма асистенти: 24/B1; 33/B1+; 11/B2; 4/B2+

При преобладаващи нива B1 и B2 изглежда наложително описанието на отклоненията от формалните характеристики на английския език за целите на преподаването. Тук няма да се спираме на отклоненията, които в слаба степен влият на възприятието като замяната на звучни и беззвучни съгласни и промените в кратките гласни (напр. *sk**u**ll* – *[skəl] вм. [skʌl], *ab**sc**ess* – *[´æbtzes] вм. [´æbsis], ***g**eri**a**tric* – *[ˌgeri´atrik] вм. [ˌdʒeri´ætrik], ***th**in* – *[tin] вм. [θin]), а на тези, които възпрепятстват постигането на комуникативна ефективност или играят роля на дразнители в обучителния процес.

Специфичните за английския език бивалентни и поливалентни букви [a], [i], [e], [o], [u], гласни [æ], [ʌ], полугласни [i], [w], съгласни без съответствие [θ], [ð] и двугласни [au], [ou], [uə], [iə], разликата в произношението между ударени и неударени срички създават трудности поради влиянието на родния език. Най-често наблюдаваните лексико-граматични и фонетични отклонения са следните:

1. Произношение на думи от общия академичен език: *te**ch**nical* – *[´tehnikəl] вм. [´teknikəl], ***cong**enit**al*** – *[kɔn´genitʌl] вм. [kən´dʒenitəl], ***th**orou**gh*** – *[´tʌrə] вм. [´θʌrə]; термини от латински и гръцки произход: **gin**g**iviti**s – *[gingivitis] вм. [ˌdʒindʒi´vaitis], **a**pex – *[´apeks] вм. [´eipeks], t**rig**emin**a**l – *[trigeminal] вм. [trai´dʒeminəl], **u**v**u**la – *[´uvulə] вм. [´ju:vjulə]; съкращаване на дълги гласни и двугласни: ***ve**nous* – *[vinəs] вм. [´vi:nəs], ***cra**nium* – *[´kranium] вм. [´kreiniəm], ***bio**degradable* *[biodi´greidəbəl] вм.[ˌbaioudi´greidəbəl]; ***zygom**atic* – *[ˌzigo´matik] вм. [ˌzaigou´mætik], ***pala**t**i**ne* – *[´palə ˌtin] вм. [´pælə ˌtain]; заместване на съгласни: **c**ementum – *[tzi´mentum] вм. [si´mentəm], ***in**cisor* – *[in´tzizə] вм. [in´saizə]; ***c**yst* – *[tzist] вм. [sist];
2. Промяна на ударение (от първата сричка към следващи): **se**d**e**ntary, *barr**ier**, *pi**vot**, *deve**lop**ment, *ma**xil**la*;

3. Словообразуване с отрицателни префикси [im-, in-, ir-, dis-, un-], заместване на срички (уподобяване): ***ac**quire* вм. ***re**quire*;
4. Употреба на модални глаголи за задължение и принуда: *must* вм. *should* (съвет, препоръка), *could* (възможност) и *might* (условност);
5. Добавяне на наставки: *economical* вм. *economic; continual* вм. *continuous, varying* вм. *various*;
6. Неправилно образуване на минали причастия: *teach – *teached* вм. *taught*;
7. Образуване на множестено число*: *childs* вм. *children, *foots* вм. *feet*;
8. Честотна употреба на усилващи думи и изрази (*very, really, actually*): *This is very interesting, It is absolutely essential to…*;
9. Честотна употреба на подчинени относителни изречения (при добавяне на нова информация в сложни съставни изречения): *that, which* вм. *who*;
10. Честотна употреба на думи и изрази от разговорния езиков регистър: *I am finished* вм. *I have finished*; *like, so, gonna*;
11. Нискочестотна употреба на специфични глаголи: *be, see, have, get, make, do* вм. *exist, occur, appear, arise, emerge, observe, assess, measure, determine, confirm, characterize*;
12. Нарушения в словореда: **In the first stage of brain atrophy it is possible microcephaly to occur*;
13. Буквален превод от български език*: *I very like…, Because of the fact that …, Interesting is the fact that …*
14. Нискочестотна употреба на дискурсни маркери и логически свързващи думи и изрази за организация на текста, напр. причинно-следствени, темпорални, присъединителни и противопоставителни: *hence, therefore, though, thus*;
15. Междуезиков трансфер и езикова интерференция, напр. неестествена употреба на лексикални прайминги: *consequence + be, reason + for/as, blackmail + into + V–ing.*

Наблюденията върху дискурсните аспекти на устната езикова продукция на кандидатите могат да бъдат обобщени както следва:

16. Слаби комуникативни умения за академично общуване и ниска информационна плътност на изказванията;
17. Употреба на прости морфологични и синтактични структури, което може да доведе до компромиси с академичното съдържание и непрецизен изказ;
18. Нискочестотна употреба на устойчиви словосъчетания и колокации, типични за академичния език, напр. *in this sense, to ensure that, with regard to/with respect to, appear to be, prior to, such as, perform an*

experiment, както и за обозначаване на темата, преходите или заключението (*I'd like to..., To summarize ...*);

19. Нискочестотна употреба на изрази за стандартизиране на информация като фиксирани изрази за описание, обобщаване, даване на инструкции, структуриране, маркери за неопределеност в академичен контекст (*possibly, may be, perhaps, probably, may*).

В специализираните програми английският език е просто прагматично средство за постигане на учебните цели (Airey 2020). В случаите, когато се преподава академично съдържание чрез английски език някои от описаните лексико-граматични отклонения могат да бъдат считани за пренебрежими и безпроблемни в устната комуникация, но други се възприемат като дразнители (напр. произношение, ударение, словоред) и имат сериозно отражение върху ефективността на комуникацията, облика на преподавателя и академичната институция.

От направените наблюдения става ясна необходимостта от развиване на езиковата и комуникативната компетентност на преподавателите, ангажирани в англоезичните програми. Проучванията на стратегиите за преподаване чрез английски във висшите училища показват, че преподавателите компенсират липсата на високи езикови умения с преподавателския си опит и знания по съдържанието на дисциплината (Dimova, Kling, 2018). Поради това овладяването на формалните езикови умения остава на заден план, а ползващите английски език за преподаване не получават адекватна обратна връзка и не надграждат езиковите си умения. Тази липса на внимание към формата и липса на интерес към езика на преподаване показва, че курсове по академичен английски език са частично решение за най-младите членове на академичния състав.

Бързото нарастване на програмите за обучение на английски език в Европа поражда опасения относно устната компетентност на преподавателите, за които английският език не е роден, и последиците за качеството на преподаването (Dimova, 2020). Вследствие на това университетите усилено въвеждат процедури за вътрешна оценка на преподавателите и практико-приложни изпити, разработват и въвеждат институционални тестове или предлагат обучение в EMI курсове и последващо сертифициране. Следователно, вниманието към езиковата и методическата подготовка, съответстваща на нуждите на преподавателите в англоезичните програми, е институционална задача. Продължаващото обучение за придобиване на умения и компетенции за академично и интерактивно преподаване на английски език става част от портфолиото на образователната институция.

Цитирана литература:

Airey J. 2020: The content lecturer and English-medium instruction (EMI): Epilogue to the special issue on EMI in higher education. // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23(3), pp.340–346.

Azer, S. 2005: The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained? // Journal of the Royal Society of Medicine, 98(2), pp.67–69.

Banks, M. 2018: Exploring EMI lecturers' attitudes and needs. // EPiC Series in Language and Linguistics, 3(1), pp.19–26.

Björkman, B. 2011: Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? // Journal of Pragmatics, 43(4), pp.950–964.

Dimova, S., Kling, J. 2018: Assessing English-medium instruction lecturer language proficiency across disciplines. // Tesol QUARTERLY, 52(3), pp.634–656.

Dimova, S. 2020: Language assessment of EMI content teachers: What norms. // Language perceptions and practices in multilingual universities, pp.351–378.

Jenkins, J., Cogo, A. and Dewey, M. 2011: Review of developments in research into English as a lingua franca. // Language teaching, 44(3), pp.281–315.

Kern, R. 2000: Literacy and language teaching. Oxford University Press.

Kim, S., Raza, M. and Seidman, **E. 2019**: Improving 21st–century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. // Research in Comparative and International Education, 14(1), pp.99–117.

Lasagabaster, D. 2022: Teacher preparedness for English–medium instruction. // Journal of English-Medium Instruction, 1(1), pp.48–64.

Lund, A. 2006: The multiple contexts of online language teaching. // Language Teaching Research, 10(2), pp.181–204.

Macaro, E. 2020: Exploring the role of language in English medium instruction. // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 23(3), pp.263–276.

Mellow, G., Woolis, D., Klages-Bombich, M. and Restler, S. 2015: Taking College Teaching Seriously – Pedagogy Matters!: Fostering Student Success Through Faculty-Centered Practice Improvement. Stylus Publishing, LLC.

O'Loughlin, K. 2001: The equivalence of direct and semi–direct speaking tests. Cambridge University Press.

Ведър, Й., Ведър, О. 2016: Бизнес реторика. Въведение в деловата комуникация. // **Vedar, Y., Vedar, O. 2016**. Biznes retorika. Vavedenie v delovata komunikatsia.

Янакиева, С. 2016: Професионално-личностният профил на съвременния учител през погледа на студентите. "Педагогика", т. 88, 2. // **Yanakieva, S. 2016**: Profesionalno-lichnostniyat profil na savremenniya uchitel prez pogleda na studentite. In: Pedagogy, Volume 88, Number 2.