

Opryshko Anna Anatol'evna

Taganrog Institute of Technology – Federal State-Owned Autonomy Educational Establishment of Higher Vocational Education “Southern Federal University”.

E-mail: opranna@yandex.ru.

44, Nekrasovskiy, Taganrog, 347928, Russia.

Phone: +78634371496.

УДК 377.131.11

О.В. Осадчая

**СПЕЦИФИКА РАБОТЫ В РАЗНОУРОВНЕВОЙ ГРУППЕ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Рассматривается специфика работы в разноуровневой группе студентов неязыкового вуза. С этой целью определено понятие разноуровневости для группы неязыкового вуза, адаптированы критерии сформированности компетенций в чтении, проанализированы вопросы обучения индивидуально-значимым стратегиям и их отбора и применения для обработки текстового материала студентами разноуровневой группы неязыкового вуза.

Стратегии автономного чтения; разноуровневая группа студентов; неязыковой вуз; общеевропейские компетенции.

O.V. Osadchaya

**THE SPECIFICATION OF TEACHING IN THE STUDENTS' MULTILEVEL
GROUP OF NON-LINGUISTIC INSTITUTE**

The article considers the specification of teaching in the students' multilevel group of non-linguistic institute. For this purpose multilevel students' group of non-linguistic institute was defined, criteria of reading competence formation were adapted, problems of individually significant strategies teaching, selection and appliance in the multilevel students' group of non-linguistic institute for text processing were analyzed.

Independent reading strategies; multilevel group of students; non-linguistic institute; European competences.

Проект «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» как результат интенсивной работы преподавателей иностранных языков Европы и других стран дает описание трех основных уровней владения ИЯ и их дескрипторы. Общая система уровней состоит из шести уровней, и представляется развернутой классической трехуровневой системой, включающей в себя базовый, средний и продвинутый уровень (для сравнения: уровень неопытного, среднего и зрелого чтеца, по определению С.К. Фоломкиной). В основу предлагаемой схемы заложен принцип последовательного ветвления. Представленные уровни в определенной степени относительны, но удобны с точки зрения градации образовательного процесса на этапы, с одной стороны, и для определения прогресса студентов, с другой. Поскольку наше исследование затрагивает проблему разноуровневой по степени сформированности коммуникативных компетенций в чтении группы студентов неязыкового вуза, то такое деление как нельзя лучше подходит в качестве основы. Развитие стратегий необходимо осуществлять в зависимости от индивидуального базового уровня студента и цели работы с текстом.

Чтение определяется в «Общеевропейских компетенциях...» как зрительная рецептивная деятельность по использованию языка для получения и переработки текстов, созданных одним или более авторами. Предлагается следующее разделение

на виды: чтение в целях общей ориентации по проблеме; чтение в целях получения информации (использование справочных материалов); чтение с последующим выполнением инструкций; чтение ради удовольствия.

Заметим, что речь идет о коммуникативном, или зрелом чтении, в западной методике обозначаемом термином «communicative / fluent reading». Основной характеристикой зрелого чтения является автоматизированность техники чтения и высокий уровень развития перцептивных лексико-грамматических навыков, что обеспечивает направленность внимания на содержание читаемого, гибкость комбинирования приемов, адекватных конкретной задаче чтения (reading strategies)» [1].

Интересно сравнить предложенный пример видов чтения, принятых в «Общеввропейских компетенциях...», с принятым в отечественной методике делениями на виды чтения (классическое разделение чтения на виды С.К. Фоломкиной): поисковое чтение (извлечение необходимой (интересующей) значимой информации); просмотровое чтение; изучающее чтение.

С развитием методической науки эти базовые виды чтения уточняются в зависимости от целей читательской аудитории (А.В. Войнова), оспариваются (исследование Е.С. Давиденко), даже опровергается сама концепция видов чтения: по мнению Н.В. Барышникова, объективно существует одно универсальное умение читать и всякое разделение его на виды искусственно.

В отечественной методике выделение видов чтения проводится с учетом психологической стороны (аналитическое чтение, синтетическое чтение, чтение вслух, чтение про себя); педагогических факторов (согласно организационному аспекту учебного процесса: классное чтение, индивидуальное чтение, групповое или хоровое чтение); собственно методических факторов (акцент на цели и условия учебно-речевой деятельности: учебное чтение, коммуникативное чтение).

При разработке автономного чтения как особого вида чтения, прежде, чем применять вариативные стратегии, важно определиться с целью чтения. В «Общеввропейских компетенциях...» зафиксированы такие цели чтения: понимание сути текста; получение конкретной информации; понимание чего-либо в деталях; понимание подтекста и др. [2].

При обучении ИЯ в условиях неязыкового вуза преподаватель практически всегда работает с разноуровневыми группами. Разница в уровнях сформированности компетенций по иностранному языку складывается на ранних этапах обучения в школе. Такой вывод можно сделать, исходя из психологических, психофизических и социо-культурных предпосылок, индивидуальных для каждого обучающегося. Согласно определению Е.С. Полат, разноуровневое обучение позволяет так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый ученик имел возможность овладеть учебным материалом в зависимости от его индивидуальных особенностей на разном уровне, но не ниже базового [3]. Такое определение справедливо и для учебно-воспитательного процесса в вузе на начальном этапе адаптации.

Анализируя студента с позиций общей и возрастной психологии, – как человека определенного возраста и как личность, можно выявить три основные характеристики: психологическую (единство психических процессов, состояний и свойств личности); социальную (воплощение общественных отношений); биологическую (тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты и т.д.).

Изучение этих характеристик позволяет сделать вывод, являющийся основополагающим для данного исследования: разноуровневость заложена природой самого человека. Уровень сформированности компетенций по той или иной дисциплине, в том числе по иностранному языку, обусловлен комплексом перечис-

ленных характеристик. Одна из самых трудных, творческих и перспективных задач преподавателя в современных условиях – правильно построить учебный процесс с учетом этого комплекса. На данном этапе развития науки методика не всегда удается проследить преемственность в обучении иностранным языкам в системе «школа – вуз». Справедливым представляется утверждение исследователя Н.В. Каменской о том, что разноуровневая подготовка по ИЯ в школе требует разработки соответствующих вузовских программ по ИЯ для студентов, продолжающих его изучение в неязыковом вузе [4].

Психологи отмечают в юношеском возрасте наивысшую скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д.

В качестве основы для данного исследования выбрана группа студентов базового курса, т.е. первый и второй год обучения. Развитие студенческой группы происходит по определенным законам и претерпевает некоторые изменения в процессе функционирования.

Психологи выделяют несколько стадий развития студенческого коллектива, связанных с переходом от одного курса к другому. Рассмотрим стадии, значимые для нашей проблемы.

I – II курс – это период частично-производственной и социально-психологической адаптации, т.е. активное приспособление к учебному процессу и вхождение в новый коллектив. II курс – часть III курса – на данном этапе отмечается наличие сложившегося общественного мнения, планомерная работа по овладению будущей специальностью, привлечение всех студентов группы к организационной работе. К концу второй стадии устанавливаются дружеские требовательные отношения между студентами, интерес к общим делам, готовность к совместным действиям, разносторонняя осведомленность в делах факультета и вуза.

Данное исследование сосредоточено на группах студентов первого курса осеннего семестра. Именно в этих временных рамках совпадают два важных фактора. Во-первых, сам факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и успешность. Уровень мотивации познания, достижения и т.д. в этот период достигает высшей точки, что особенно важно для мощного старта и закрепления успеха. В более поздние периоды обучения в вузе мотивационная сфера студента претерпевает изменения, как и вся система ценностной ориентации. Согласно наблюдениям, уже в весеннем семестре явно проявляется резкий спад в мотивационной сфере студентов первого года обучения, наступает период переоценки ценностей и правильности выбора вуза. Это влечет спад дисциплинированности и успеваемости. Поскольку всякое обобщение заранее ложно, необходимо внести уточнение, что спад активности наступает среди студентов, поступивших в вуз после окончания школы. У студентов же, ранее окончивших техникумы или училища или прошедших армию, мотивационная сфера имеет несколько иную окраску, период стартовой активности дольше благодаря более рациональному расходованию сил и времени.

Во-вторых, работа по развитию стратегий чтения, в частности, автономного, оправдана и целесообразна именно на начальном этапе обучения. На более поздних этапах студенту предъявляются более серьезные цели, к реализации которых в жестких условиях ограниченности во времени и прочих ресурсов он должен быть готов или подготовлен, в зависимости от начального уровня сформированности компетенций.

Разработанная методическая модель опирается на работу в микрогруппах, формируемых в составе учебной группы студентов. Необходимо подчеркнуть, что состав группы имеет значительное влияние на эффективность обучения. Обобщая опыт западных коллег, можно выделить три основополагающих положения:

1) необходимо учитывать индивидуальный стиль каждого обучающегося в контексте кооперативных (групповых) стилей организации обучения; 2) существует несомненная взаимосвязь и взаимозависимость между целями обучения группы, заданиями, способами распределения информации, расположением студентов, внутрigrупповыми социальными взаимоотношениями студентов; 3) эффективность функционирования выделенной группы имеет прямую и обратную зависимость от благоприятного психологического климата внутри группы и атмосферы равнопартнерских отношений и направленности на общение и совместное преодоление трудностей.

В состав микрогруппы, в зависимости от цели и характера задания, могут входить студенты одного или разных уровней. Следовательно, и состав микрогрупп может варьироваться или оставаться однородным.

Основаниями для формирования микрогруппы могут служить следующие факторы: 1) сочетание выявленных у студентов уровней владения иностранным языком; 2) лидерские и другие личностные качества студентов (творческий потенциал, сочетание по психотипам, конституции (включая тип реактивности организма и тип нервной системы), темпераментам, лабильности и силе нервной системы, и т.д.); 3) дружеские связи внутри группы студентов (не смотря на некоторую степень неформальности этого фактора, учет его демонстрирует знание преподавателем особенностей своих студентов, умение использовать гуманистическую образовательную парадигму в учебных целях); 4) фактор «случайного выбора» партнера (на основе предварительно выполняемого упражнения, например, подбор половинки пословицы или высказывания и т.д.).

Работа в микрогруппах оправдана и с позиций психологии. Основное условие работы в группе – потенциал обратной связи. Большинство студентов с низким уровнем сформированности языковой компетенции отмечают возникновение устойчивого чувства дискомфорта и даже страха. С одной стороны, это страх перед перспективой остаться один на один с нерешаемой на их уровне задачей (например, в условиях выполнения домашнего задания или при выполнении самостоятельной работы, теста и т.д.), а с другой стороны – перед не менее неутешительной перспективой предстать некомпетентным перед всей группой или преподавателем. Любой из последних ситуаций достаточно возникнуть однажды, чтобы вселить ощущение неуверенности, а значит понизить мотивацию, которая у студентов «группы риска» изначально невысока. Работа в микрогруппах сужает круг свидетелей некомпетентности, повышает возможность получить ту желаемую и необходимую помощь от студента с более высоким уровнем, на которую у преподавателя при классической системе и обычной наполненности студенческих групп (от 13 до 24 человек) не достаточно времени. Опыт показывает, что работа в группе сверстников облегчает процесс самоисследования и самооценки. Каждый студент имеет свою собственную цель, но участие каждого члена микрогруппы необходимо для ее достижения.

Рационализация учебной деятельности и поиск наиболее эффективных приемов изучения материала, по мнению большинства студентов, является залогом ее успешности. Как показали исследования [3], успешность зависит от уровня развития интеллекта, самоанализа, воли. При рациональной организации работы студентов в микрогруппах перечисленные свойства легче реализовать или развить, в зависимости от каждого частного случая.

Подбор, систематизация и анализ данных науки методики, педагогики и психологии, наблюдения за работой студентов, анализ бесед со студентами и коллегами, анализ учебных тестов и тестов психолого-педагогического цикла позволяют сделать следующие выводы.

Разноуровневая группа неязыкового вуза является самым слабым компонентом в многоуровневой системе образования в силу отсутствия сбалансированного распределения образовательных и учебных сил преподавателя и соответственно, самого студента. Обучение в разноуровневой группе нацелено на овладение способами, приемами и индивидуально значимыми стратегиями по самостоятельному преодолению трудностей и сложностей чтения на ИЯ.

Обучение в разноуровневой группе студентов неязыкового вуза возможно оптимально реализовать в рамках специально разработанной методической модели для студентов разноуровневой группы, что предусматривает регулярную диагностику и информирование студента о его индивидуальном уровне компетенций, обучение студента стратегиям и вовлечение его в работу с текстом, систематизацию овладения стратегиями чтения студентом, тренировку применения стратегий по преодолению студентом типовых трудностей, автономное применение стратегий при чтении, самоанализ студента.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Irina Kolesnikova, Olga Dolgina* A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching. – Russia Baltic Information Center BLITZ. St/Petersburg, 2001.
2. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка.* – Страсбург, 2001. – Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К.М. – М.: МГЛУ – 2005. – 250 с.
3. *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие.* – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 512 с.
4. *Каменская Н.В.* Обеспечение преемственности между школой и неязыковым вузом // Вестник МГЛУ. – № 497. – С. 242.

Осадчая Оксана Васильевна

Технологический институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южный федеральный университет» в г. Таганроге.

E-mail: o-v-lyakhova@rambler.ru.

347928, г. Таганрог, пер. Некрасовский, 44.

Тел.: 88634371496.

Osadchaya Oxana Vasilievna

Taganrog Institute of Technology – Federal State-Owned Autonomy Educational Establishment of Higher Vocational Education “Southern Federal University”.

E-mail: o-v-lyakhova@rambler.ru.

44, Nekrasovskiy, Taganrog, 347928, Russia.

Phone: +78634371496.

УДК 80.001.85

М.Е. Пахомкина

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНТЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Рассматриваются требования к уровню сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов и роли учебников и учебных пособий в формировании аналитического мышления, способности самостоятельно работать с научной информацией на иностранном языке, воспитании социально активной личности, имеющей гуманистическое мировоззрение.

Коммуникативная компетенция; коммуникативное бикультурное развитие; самостоятельная работа; образовательный контент.