

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Differentiated Approach to Foreign Language Training in Non-Linguistic Higher Educational Institution

Tatyana Klets

Pskov State University, Russian Federation

Oksana Malysheva

Pskov State University, Russian Federation

Nadezhda Presnyakova

Pskov State University, Russian Federation

Abstract. *In the Russian system of foreign language education, learner-centred approach is seen as a leading strategic direction designed to ensure self-realization of the learner as a linguistic personality able to interact effectively in the intercultural context. The problem of differentiation is one of the central issues in learner-centred education. In authors' opinion, the differentiated approach is the most optimal in the conditions of the heterogeneity of the study groups. The article reveals the main characteristics of a differentiated approach as a general methodological principle of teaching, allowing to take into account the individual, intellectual and psychophysiological characteristics of students. The problems, advantages and disadvantages of differentiated education in non-linguistic higher schools are analyzed. The authors of the article examine the essence of multilevel training, define its principles, describe both the external differentiation of students depending on the difference in linguistic competence and the internal differentiation as the organization of the learning process, in which the individual characteristics of students are contemplated in the conditions of a homogeneous group. Generalization of the experience on the afore-mentioned differentiation forms in the system of language training is given as well as some techniques and methods of teaching in multilevel groups are offered.*

Keywords: *differentiated approach, external and internal differentiation, group heterogeneity, multilevel training.*

Введение

Introduction

В настоящее время в российской системе высшего образования совершенствование языковой подготовки студентов неязыковых вузов и создание оптимальных условий повышения ее качества представляются важнейшими задачами, стоящими перед преподавателями иностранного

языка. В качестве ведущего стратегического направления рассматривается личностно-ориентированное обучение, призванное обеспечить самореализацию обучающегося как языковой личности, способной эффективно взаимодействовать в межкультурном контексте.

Однако приходится констатировать тот факт, что качество языковой подготовки большинства выпускников нелингвистических направлений оставляет желать лучшего. Декларируемые высокие цели иноязычной подготовки будущих инженеров, экономистов и менеджеров сталкиваются с достаточно жесткими академическими реалиями, объективно не обеспечивающими их реализацию. Каковы же факторы, вызывающие нарушение баланса в обучении иностранному языку на нелингвистических направлениях? Обозначим основные из этих трудностей.

Во-первых, совершенно очевидно, что вузовский курс иностранного языка, ограниченный 288 часами общей трудоемкости, отведенными федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), не может обеспечить овладение иностранным языком на уровне *Intermediate*, для которого необходимо гораздо большее количество учебного времени.

Во-вторых, значительные трудности для интенсификации иноязычного образования обусловлены неоднородным входным уровнем владения языком, разным опытом предыдущего обучения, национальной вариативностью. Кроме того, как правило, абитуриенты, поступающие на неязыковые направления подготовки, имеют уровень иноязычной коммуникативной компетенции ниже базового, определенного программой по иностранному языку для образовательной школы.

В-третьих, проблема усугубляется низкой мотивацией к совершенствованию иностранного языка у студентов-первокурсников.

Учитывая эти обстоятельства, повышение качества владения студентами иностранным языком должно происходить, по нашему мнению, за счет реализации дифференцированного подхода к обучению и использования современного методического инструментария.

Исходя из вышесказанного, цель нашего исследования – определить педагогический потенциал дифференцированного подхода как общего методического принципа обучения, позволяющего учитывать индивидуальные, интеллектуальные и психофизиологические особенности обучающихся, а также обобщить опыт реализации этого подхода в языковой подготовке студентов неязыковых специальностей Псковского государственного университета.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку студентов нелингвистических направлений Псковского государственного факультета (далее - ПсковГУ).

Предметом исследования выступает технология дифференцированного иноязычного обучения студентов технических и экономических факультетов в условиях неоднородности академических групп.

В качестве теоретических методов исследования использовались анализ научно-педагогической литературы по проблеме и моделирование процесса дифференцированного обучения английскому языку.

Эмпирическая часть исследования заключалась в обобщении опыта преподавания в одноуровневых и разноуровневых группах, а также в организации, проведении, обработке и интерпретации результатов опытного обучения с использованием методов наблюдения, собеседования, тестирования, анкетирования и анализа продуктов речевой деятельности студентов.

Теоретические основы проблемы *The theoretical background*

Проблема дифференциации обучения является одной из центральных в личностно-ориентированном образовании. Термин «дифференциация» прочно вошел в научное употребление начиная с 60-х годов XX века, и в настоящее время происходит расширение его содержания. Как известно, дифференцированный подход предполагает использование различных методов и приемов обучения в зависимости от целей обучения, вида формируемой речевой деятельности, этапа обучения, осваиваемого языкового материала, возраста обучающихся (Полат, 2010).

Проблемы организации дифференцированного обучения находят свое отражение в многочисленных работах российских и зарубежных исследователей (Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, Е. С. Полат, И. М. Осмоловская, И. Э. Унт, Т. И. Шахматова, И. С. Якиманская, В. Bowler, J. Harmer, N. Hess и др.). Обобщая различные трактовки и подходы к дифференцированному обучению, подчеркнем, что дифференциация характеризуется созданием групп обучающихся, в которых элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результат) различаются, т.е. предполагается формирование типологических групп, в которых обучение происходит по разным учебным программам (Полат, 2010; Хуторской, 2005).

Принято различать внешнюю дифференциацию, выражающуюся в создании относительно стабильных однородных (гомогенных) учебных групп на основании определенных признаков и внутреннюю дифференциацию, предполагающую временное, тактическое разделение студентов на подгруппы внутри разноуровневой академической группы (Селевко, 2007; Унт, 1990; Якиманская, 1995).

Следует подчеркнуть, что дифференциация обеспечивает учет индивидуально-типологических особенностей личности обучающегося и создает ему условия для максимального развития способностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе усвоения содержания образования (Ариян, 2007).

Авторы статьи имеют достаточный опыт в реализации как внутренней, так и внешней дифференциации в процессе языковой подготовки студентов неязыковых специальностей в Псковском государственном университете. Проанализируем некоторые результаты использования данной технологии.

**Реализация дифференцированного подхода в языковой подготовке
студентов неязыкового вуза**
*The implementation of the differentiated approach in foreign language
training of non-linguistics students*

В течение ряда лет кафедрой иностранных языков для нелингвистических направлений практикуется использование технологии внешней дифференциации с учетом начального языкового уровня при обучении английскому языку, поскольку прежний способ работы, а именно, деление студентов на подгруппы внутри академической группы, существующий в России на протяжении последних десятилетий, уже не отвечает требованиям времени в силу вышеуказанных проблем иноязычного образования.

Отдельной существенной трудностью является тот факт, что в вузе есть факультеты, имеющие в учебных графиках только одну языковую дисциплину – «Иностранный язык (английский)». Соответственно, студенты 1 курса этих факультетов, изучавшие в средней школе немецкий и французский языки, начинают изучать английский язык с «нулевого» уровня. Из этого следует, что контингент первокурсников отличается по уровням от «нулевого» до «продвинутого». Очевидно, что преподавателю трудно создать активную коммуникативную среду в разноуровневой группе, учесть индивидуальные языковые особенности всех студентов.

Организация учебного процесса с использованием дифференцированного обучения оказалась единственно возможным решением в сложившейся ситуации.

Для реализации принципа внешней и внутренней дифференциации и учета индивидуальных особенностей студентов практикуется изучение школьных языковых портфолио первокурсников экономических и технических факультетов, а также их компьютерное тестирование на уровень владения английским языком.

В качестве он-лайн теста используется тест размещения, предлагаемый Международным центром иностранных языков «LanguageLink». По итогам тестирования студентов определяется их уровень владения английским языком и организуется иноязычная подготовка по единому учебному плану, но на разных уровнях: от «начального» до «продвинутого».

Характеристика обучающихся и результаты уровневого обучения представлены ниже.

Таблица 1. Особенности обучающихся на разных уровнях
 Table 1 Students' characteristic features in multilevel teaching

Уровень группы	Особенности группы
Beginner/ Breakthrough h/A1	-группа состоит из студентов, которые в школе изучали немецкий или французский язык; -имеют бытовое представление об английском языке, но не способны осуществлять устное и письменное общение; -представители разных групп факультета вычислительной техники и электроэнергетики, объединённые в одну языковую группу.
Elementary/ Waystage/A2	-основная часть студентов, выявленная в результате тестирования и собеседования; -подгруппа внутри академической группы, сформированная в результате дополнительного тестирования на уровень элементарного/свободного владения языком; -понимают и воспроизводят повседневные фразы и выражения; -могут представиться и представить других; могут участвовать в несложной беседе.
Intermediate/ Threshold/B1	-основная часть студентов, сформированная в результате тестирования и собеседования; -подгруппа внутри академической группы, выявленная в результате дополнительного тестирования на уровень элементарного/свободного владения языком; -понимают высказывания, относящиеся к самым насущным аспектам жизни; могут объясниться в простых бытовых ситуациях.
Upper- Intermediate/ Vantage/B2	-студенты, имеющие языковой потенциал на высоком уровне; -группа студентов после уточнения уровня самостоятельного/свободного владения английским языком на основе дополнительного тестирования; -могут объясниться на английском языке в разных ситуациях и по широкому кругу тем; могут сделать описание, изложить и обосновать свое мнение (в устной и письменной формах); способны извлекать полную информацию из различных источников.

Advanced/ Proficiency/C 1	<ul style="list-style-type: none">-студенты, владеющие английским языком на продвинутом уровне;-группа студентов после уточнения уровня самостоятельного/свободного владения языком на основе дополнительного тестирования, как правило, студенты, которые сдали ЕГЭ по английскому языку на высокий балл или имеющие языковые сертификаты высокого уровня;-понимают общее содержание сложных текстов общекультурной и профессиональной направленности; могут поддержать обстоятельную беседу на разные темы; способны говорить быстро и спонтанно.
--------------------------------------	---

Как видно из проведенного анализа, в процессе обучения иностранному языку был выбран внешний вид дифференциации, основанный на объединении обучающихся в группы согласно выявленному уровню владения языком по итогам входного компьютерного тестирования и собеседования. Кроме того, внутри самих групп использовались приемы внутренней дифференциации, призванные обеспечить реализацию принципов посильности, доступности и индивидуализации обучения.

При определении уровня мы руководствовались критериями, описанными в документе «Общевропейские компетенции владения иностранным языком» (Общевропейские компетенции владения иностранным языком, 2005).

Отметим, что студенты уровня Upper-Intermediate/Advanced, как правило, обучаются быстрее, чем студенты с уровнями Beginner или Elementary-Intermediate, так как меньше времени тратится на этапы ознакомления и тренировки языкового материала, и, соответственно, больше времени отводится такому виду речевой деятельности, как говорение через различные интерактивные формы обучения (дискуссии, дебаты, круглый стол, деловые и ролевые игры, презентации, конференции и т.д.). Именно такие активные формы обучения наилучшим образом отвечают потребностям студентов в реализации своих коммуникативных навыков и умений в реальных ситуациях общения (Bowler, 2002). Кроме того, данная категория обучающихся отличается высокой мотивацией к изучению иностранного языка, поскольку они уже имеют большой опыт и достижения в его овладении. Такие студенты ориентированы на повышение уровня коммуникативной компетенции, а не на получение положительной оценки на экзамене. Как следствие, одной из задач преподавателя является постоянное поддержание высокого уровня мотивации.

Перейдем к анализу результатов реализации технологии дифференцированного иноязычного обучения студентов 1-2 курсов технических и экономических факультетов.

Результаты исследования

Research results

Эффективность одновременного использования внешней и внутренней дифференциации в процессе обучения иностранному языку была выявлена в ходе проведения экспериментальной работы в течение трех учебных семестров (с 1 сентября 2016 г. по 31 декабря 2017 г.) в условиях академической среды Псковского государственного университета.

Для проведения педагогического эксперимента были выбраны две группы 1 курса (по 12 студентов в каждой) с одинаковым уровнем владения иностранным языком – Upper-Intermediate/Advanced. Данный контингент обучающихся представляет особый интерес, поскольку в его состав входят студенты, которые в большинстве случаев имеют или сертификат о сдаче Единого Государственного Экзамена по иностранному языку с результатом от 85 баллов и выше, или сертификаты международного образца, подтверждающие уровень владения языком B2/C1 (как правило, это IELTS: 6,5-7,5 баллов, либо TOEFL: от 90 баллов).

На начальном этапе для уточнения уровня и дальнейшего планирования учебного процесса группам предлагалось пройти дополнительное тестирование, которое представляло собой один из пробных вариантов международного экзамена Cambridge ESOL “Cambridge English: Advanced (CAE)” (уровень C1), включающего проверку всех видов речевой деятельности и аспектов английского языка.

В ходе тестирования оценивались следующие параметры: Reading, Writing, Use of English, Listening, Speaking.

Итоговая шкала баллов выглядела следующим образом: 200–210 баллов – оценка А, уровень владения языком C2; 193–199 баллов – оценка В, уровень владения языком C1; 180–192 балла – оценка С, уровень владения языком C1; 160–179 баллов – уровень владения языком В2; 142–159 баллов – ниже порогового значения.

Большая часть обучающихся на начальном этапе обучения в экспериментальной и контрольной группах имела уровень владения иностранным языком В2 (Upper-Intermediate): соответственно 10 % и 9 % от общего количество обучающихся в группе.

На втором этапе проведения эксперимента в контрольной группе проводилось обучение по традиционной методике, а в экспериментальной – с расширенным применением современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий и с учетом индивидуально-личностных особенностей студентов.

Рассмотрим некоторые особенности организации работы и содержательного наполнения учебного процесса в экспериментальной группе с уровнем «Upper-Intermediate» (B2)/«Advanced» (C1).

Одним из способов поддержания мотивации стало обсуждение тем, актуальных в условиях современности. Выбор изучаемых тем определялся на основе анализа части Speaking таких международных экзаменов, как IELTS, TOEFL, Cambridge ESOL. В качестве примера приведем ряд тем: “People and relationship”, “Health”, “Studies and Work”, “Communication”, “Technology”, “Environment”, “Culture”, “Traveling”, “Hobbies and Daily Routine”, “Food and Cooking”.

Необходимо осознавать, что у данной категории студентов уже сформирован практический навык на достаточно высоком уровне. Для поддержания мотивации в работе над такими аспектами языка, как грамматика и лексика, правомерно уделять внимание тонкостям языка, которые студентам не известны.

На данном этапе обучения особенный интерес представляла лексика, поскольку именно словарный состав языка более всего подвержен изменениям и обновлению. Уделялось большое внимание работе с синонимическими рядами, использованию фразовых глаголов и фразеологизмов, устойчивых словосочетаний.

Как известно, большую популярность на данный момент пользуются мобильные приложения и компьютерные программы, имеющие своей целью запоминание и тренировку лексических единиц. Нами также проводилась работа с лексическим материалом на этапах ознакомления и тренировки при помощи программ Quizlet и Anki. Данные приложения удобны тем, что студенты самостоятельно могут создавать набор карточек из слов и выражений по определенной тематике для запоминания. В качестве контроля преподаватель может выводить на экран карточки, используя либо картинки, либо синонимы, либо определения. Таким образом, принципы частотности и наглядности могут облегчить работу студентов в процессе запоминания новых лексических единиц (Harmer, 2014; Hess, 2001; Shamim, 2007).

На этапе применения новой лексики студенты писали эссе; либо создавали свой видео-блог, в котором обсуждали тему; либо создавали видео-подкаст в форме интервью с обсуждением актуального вопроса. Также, для отработки новой лексики студенты готовили выступления на актуальную тему в формате конференции TED-talk.

Студенты экспериментальной группы постоянно принимали участие в различных учебных и научно-практических мероприятиях на иностранном языке, поэтому важным моментом в процессе обучения иностранному

языку в данной группе стала подготовка студентов к участию в мероприятиях на английском языке подобного рода.

Подчеркнем, что обучающиеся группы Upper-Intermediate/Advanced – это студенты, потенциально желающие участвовать в программах академической мобильности. Соответственно, в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, больший акцент делался на необходимость ознакомления студентов с требованиями участия в обменных программах, на формирование навыков заполнения документации, написания мотивационного письма и резюме. Еще одним важным направлением работы со студентами данной группы являлось знакомство с различными форматами международных экзаменов и отработка их частей (IELTS, TOEFL, Cambridge ESOL).

В конце третьего семестра обучения было проведено итоговое тестирование в таком же формате международного экзамена, как и на начальном этапе. Контрольной и экспериментальной группам было предложено пройти одинаковое тестирование.

Результаты тестирования на начальном и заключительном этапах проведения эксперимента отражены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты тестирования на начальном и заключительном этапах проведения педагогического эксперимента

Table 2 The results of testing at the initial and final stages of conducting the pedagogical experiment

	Начальный этап				Заключительный этап			
	ЭГ, чел.	Удельный вес, %	КГ, чел.	Удельный вес, %	ЭГ, чел.	Удельный вес, %	КГ, чел.	Удельный вес, %
оценка А (C2)	-	-	-	-	-	-	-	-
оценка В (C1)	-	-	1	8	2	17	1	8
оценка С (C1)	2	17	2	17	8	66	3	25
уровень В2	10	83	9	75	2	17	8	67

В соответствии с данными таблицы видно, что в экспериментальной группе произошло увеличение удельного веса студентов, имеющих уровень владения языком Advanced с 17 % до 83 % с первого по третий семестр обучения, т.е. на 66 %, в то время как количество обучающихся контрольной группы, владеющих языком на уровне Advanced, выросло с 25 % до 33 %, т.е. на 8 %. Данное обстоятельство говорит о том, что в

процессе обучения иностранному языку при реализации внешней дифференциации в обязательном порядке необходимо учитывать и внутреннюю дифференциацию, которая предполагает учет индивидуально-личностных особенностей обучающихся, применение различных инновационных технологий, что приводит к повышению познавательной активности студентов, повышению мотивации, увеличению степени самостоятельности в работе с иноязычными источниками, и, в целом, к результативности обучения.

Представим результаты тестирования наглядно на графике.

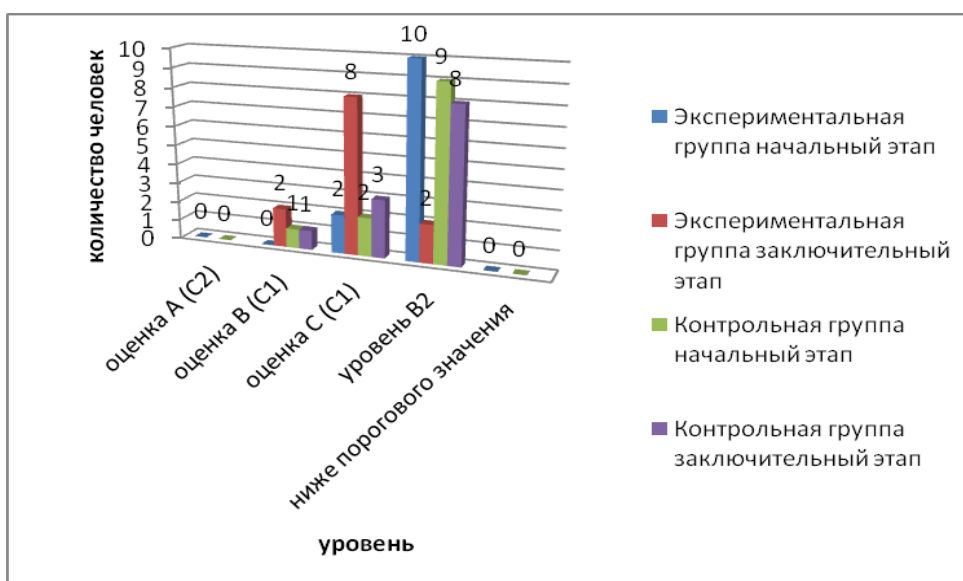


Рисунок 1. Результаты тестирования в ходе проведения педагогического эксперимента

Figure 1. The results of testing during conducting the pedagogical experiment

Заключение *Conclusions*

Авторы статьи рассматривают дифференцированный подход как наиболее оптимальный в условиях неоднородности учебных групп, поскольку он обеспечивает систематизацию языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей, позволяет сделать ее более эффективной, способствует формированию студента как субъекта учебно-познавательной деятельности и наилучшим образом отвечает ожиданиям самих студентов. Отметим, что при таком распределении обучающихся возможна реализация всех общеметодических и частнометодических принципов обучения дисциплине. При органичном сочетании внешней и

внутренней дифференциации формируется здоровая атмосфера взаимодействия и сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, возникает мотивация к изучению языка, конкуренция студентов становится разумной. У преподавателя появляется лучшая возможность дать максимум знаний и обеспечить качество усвоения материала в группе и, в итоге, адекватно оценить знания студентов на зачете и экзамене.

Summary

In the Russian system of foreign-language education, learner-centred approach is seen as a leading strategic direction designed to ensure self-realization of the learner as a linguistic personality able to interact effectively in the intercultural context. The problem of differentiation is one of the central issues in learner-centred education. The authors of the article consider the differentiated approach to be the most optimal in the conditions of the study groups heterogeneity, since it ensures the systematization of the language training of non-linguistics students, makes it more efficient and favors the formation of the student as a subject of educational and cognitive activity.

The results of the pedagogical experiment carried out by the authors of the article proved the effectiveness of the described methodology in language training of engineering and economics students.

Литература References

- Bowler, B. (2002). Mixed-Level Teaching: Tiered Tasks and Biased Tasks. In *J. C. Richards & W. A. Renaldya. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J., & Thornbury, S. (2014). *How to teach Vocabulary*. Pearson Education Limited.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Shamim, F. (2007). *Maximizing Learning in Large Classes: Issues and Options*. A. Abbaba: The British Council.
- Ариян, М. А. (2007). Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых. *Иностранные языки в школе. № 1*, 3-11.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике (2005)*. Страсбург, 2001. Московский государственный лингвистический университет (русская версия).
- Полат, Е. С. (2007). *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина*. М.: Издательский центр «Академия».
- Селевко, Г. К. (2007). *Дифференциация учебного процесса*. СПб.: Просвещение.
- Унт, И.Э. (1990). *Индивидуализация и дифференциация обучения*. М.: Педагогика.
- Хуторской, А. В. (2005). *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя*. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.
- Якиманская, И. С. (1995). Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы. *Директор школы. № 3*, 39-45.