

На правах рукописи

Семенова Юлия Ивановна

*13.00.02—«Теория и методика обучения и воспитания
(иностраные языки)»*

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Тамбов - 2004

Работа выполнена в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор Мильруд Радислав Петрович

Официальные оппоненты:
доктор филологических наук, профессор Егорова Лариса Федоровна;
кандидат педагогических наук, доцент Гончарова Наталья Александровна

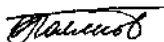
Ведущая организация: Тамбовский государственный технический университет

Защита состоится 30 июня 2004 г. в 12:00 на заседании диссертационного совета Д 212.261.05 в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина по адресу: 392000, Тамбов, ул. Московская, 3 а, ауд. 202.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Автореферат разослан 29 мая 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Поляков О.Г.

Общая характеристика работы

Реферируемая диссертация посвящена проблеме организации вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода, исследовательской базой для которого послужила Курская региональная бизнес-школа.

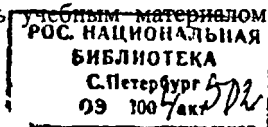
Как известно, чтобы быть способным достаточно квалифицированно выполнять ту или иную профессиональную деятельность, нынешнему человеку, а тем более человеку будущего, недостаточно закончить соответствующий вуз.

Социально-экономическая жизнь, научно-технический прогресс заставляют каждого человека обучаться в той или иной форме практически на протяжении всей жизни. Социальный заказ на современном этапе развития общества состоит в подготовке людей, способных к общению на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности. Можно сказать, что обучение взрослых иностранным языкам имеет своей целью развитие коммуникативной компетенции в конкретной области.

Обучение английскому языку взрослой категории обучающихся напрямую связано с проблемой организации многоуровневого обучения. Как достичь максимальной эффективности в обучении при наличии обучающихся с различным уровнем владения языком за относительно короткий период времени? Данная проблема была и остается важной и мало разработанной в современной методике и представляет собой широкое поле для исследований и экспериментов. Отечественные и зарубежные методисты проявляют устойчивый интерес к этой проблематике. Это связано, во-первых, с тем, что на современном этапе развития методики обучения иностранным языкам акцент сместился в сторону обучения навыкам реальной коммуникации на иностранном языке. Во-вторых, это вызвано очевидной неэффективностью педагогического опыта обучения иностранному языку в многоуровневых группах за последние десятилетия. В-третьих, подтверждением несостоятельности применяемых на протяжении этого периода времени подходов, которые оказались малоэффективными в осуществлении целей и задач речевой коммуникации.

Проблеме дифференцированного подхода к образовательным нуждам каждого учащегося посвящены работы многих отечественных и зарубежных исследователей [И.А. Цатурова; М.Ю. Бухаркина; Е.С. Полат; Р.П. Мильруд; В.В. Пономарева; Т.А.Дмитренко; С.С. Shank; E.Berry, M.S. Williams; K.Santopietro; H.S.Wrigley, G.Guth; J.Bell; B.Burnaby; L.M.Guglielmino, A.W.Burrichter и др.].

Поскольку мы планируем рассмотреть эффективность обучения с применением дифференцирующе-интегрирующего подхода в многоуровневой аудитории, то считаем целесообразным, прежде всего, дать определение «многоуровневого обучения». Вслед за Е.С. Полат под многоуровневым обучением мы понимаем «такую организацию учебного процесса, при которой каждый учащийся имеет возможность овладеть учебным материалом на разном



уровне, но не ниже базового (выд. Е.С. Полат), в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей. При этом за критерий оценки деятельности учащегося принимаются его усилия по овладению этим материалом и творческому его применению».

Многоуровневое обучение подразумевает разработку и реализацию дифференцирующе-интегрирующего подхода в обучении, в основу которого может быть положена модель, при которой обучение ведется в подгруппах с учетом индивидуально - психологических особенностей, уровня владения иностранным языком, стилей и стратегий учения обучающихся в рамках одной группы. При этом обучение единому тематическому материалу осуществляется в малых автономных группах (дифференциация) и при взаимодействии обучающихся с различным уровнем владения языком (интеграция). Другими словами, принцип дифференциации и интеграции обучения выражается, с одной стороны, в требовании дифференциации, т.е. в разделении учащихся на подгруппы в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями, стилями и стратегиями изучения, уровнем владения языком; а с другой стороны, в требовании интеграции, т.е. осуществлении эффективного взаимодействия между учащимися с разным уровнем владения языком. Следует отметить, что для нашего курса из всего многообразия необходимых для учета факторов мы отобрали уровень владения языком.

Совершенно очевидно, что сложившаяся в прошлом система обучения иностранным языкам, единообразная для всех обучающихся, не может удовлетворить общество в настоящее время. Система, принятая в российских учебных заведениях в незапамятные времена диктует методы обучения и способы организации учебной деятельности в целом с точки зрения авторитарного или даже тоталитарного подхода к организации образовательного процесса. Так, общеизвестно, что объяснение нового материала в традиционном классе рассчитано на некоего среднего обучающегося, равно как и все виды фронтальных работ, что приводит к потере (с точки зрения обучения) как обучающихся с медленным темпом усвоения материала, так и продвинутых обучающихся, которые откровенно скучают на таких занятиях [М.Ю. Бухаркина].

Проблема взрослого обучения состоит в том, что потребности в изучении иностранного языка растут, а методика обучения, особенно на подготовительном этапе, разработана слабо. Поэтому мы решили попытаться создать методику обучения во вводно-диагностическом курсе, который служит основой для всего последующего обучения и является наиболее важным и фундаментальным. В данный период ставится целью развитие (базовый уровень) и совершенствование всех видов речевой деятельности (средний и продвинутый уровни), достижение которой предполагает активизацию школьного и университетского минимумов и определяет название этапа как подготовительного. Данный период, согласно результатам многих исследований, считается адаптационным [И.Н. Годинская, И.П. Герасимов].

Исходный уровень знаний, умений и навыков абитуриентов в подавляющем большинстве не соответствует программным требованиям. Следова-

тельно, исходя из уровня настоящей языковой подготовки учащихся, невозможно перейти к основному курсу обучения, что требует создания вводного курса, который, по мнению А.А. Миролубова, являясь одним из внутренних резервов в повышении эффективности преподавания, сможет «обеспечить в дальнейшем ускоренное выполнение программы» [А.А. Миролубов]. Теоретические и практические вопросы проведения вводного курса иностранного языка были достаточно подробно разработаны в исследованиях З.И. Цырлиной, Б.Я. Ягмурова, Я.А. Ивицкого, Т.В. Сушевой, Р.К. Миньяр-Белоручева.

Разработанный нами курс является вводно-диагностическим, так как на подготовительном этапе мы не ставим целью «выравнивание» уровней владения языком в процессе непрерывного образования во взрослой аудитории. Скорее мы формируем малые автономные подгруппы и вырабатываем первичные нормы взаимодействия учащихся с разным уровнем владения языком.

Изучение данной проблемы привело к решению о принципиально отличной организации процесса обучения, при которой осуществляется интеграция учащихся с разным уровнем подготовки в единую группу через дифференциацию и объединение в малые автономные подгруппы. Таким образом, недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы, а также значимость данного вопроса для обучения и предопределяет **актуальность данного исследования.**

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку взрослой аудитории в многоуровневой группе во вводно-диагностическом курсе.

В качестве предмета исследования выступает методика разработки и реализации вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что эффективность обучения в многоуровневой группе можно повысить при условии реализации дифференцирующе-интегрирующего подхода в условиях многоуровневой аудитории, а именно:

- работы в малых автономных группах в соответствии с достигнутым языковым уровнем;
- организации взаимодействия между малыми автономными группами;
- овладения единым содержанием обучения в процессе выполнения дифференцированных по трудности заданий, предполагающих взаимодействие между малыми автономными подгруппами.

Цель диссертационного исследования заключается в исследовании, разработке, теоретическом обосновании и проверке эффективности методики реализации вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода.

Реализация данной цели предполагает решение следующих **задач**:

1) проанализировать существующие в дидактике и методике обучения иностранным языкам подходы к проблеме дифференциации и интеграции

учебного процесса; раскрыть понятие дифференцирующе-интегрирующего подхода в обучении;

2) рассмотреть особенности организации взаимодействия обучающихся при дифференцирующе-интегрирующем подходе;

3) выявить роль учебной автономии и индивидуально-типологических особенностей; определить место дифференцирующе-интегрирующего подхода в андрагогической модели обучения иностранному языку;

4) исследовать возможности организации вводно-диагностического курса в условиях дифференцирующе-интегрирующего подхода;

5) разработать методику организации вводного курса по английскому языку на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода;

6) проверить в опытном обучении эффективность использования дифференцирующе-интегрирующего подхода к организации обучения английскому языку во взрослой аудитории.

Теоретико-методологическую базу составили работы:

- по современным научным концепциям психологической теории личности [Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.];

- по теории самореализации личности [Л.П. Буева, Б.Ф. Ломов, А. В. Петровский и др.];

- по теории общения [А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик и др.];

- по теории педагогического образования [Е.П. Белозерцев, Ф.Н. Гоноболин, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин и др.];

- по дидактике [Ю.К. Бабанский, В.М. Голиков, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.];

- по психолингвистике о закономерностях функционирования психологических механизмов смыслового восприятия [В.А. Артемов, Л.П. Добраев, Н.И. Жинкин, З.И. Клычникова, А.А. Леонтьев и др.];

- по теории и методике преподавания иностранных языков [И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, Н.И. Гез, Г.В. Рогова, П.Б. Гурвич, Г.А. Китайгородская, Б.А. Лапидус, А.А. Миролубов, И.В. Рахманов, В.С. Цетлин, Л.В. Щерба, В.В. Сафонова, Р.П. Мильруд, И.А. Цатурова и др.];

- по проблеме обучения взрослых [С.И. Змеев, Б.М. Бим-Бад, В.С. Гинзберг, А. Маслоу, М.Ш. Ноулс, Д. Холмс, Д.Г. Брундалдж, Д. Макерэчер, Г. Бриндли и др.];

- исследования инновационных технологий в образовании [В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.А. Сластенин, Е.С. Полат, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова и др.].

Цель и задачи работы определили **методы исследования**:

- анализ работ отечественных и зарубежных исследователей по методике преподавания иностранных языков, дидактике, общей и педагогической психологии по исследуемой проблеме;

- наблюдение за учебным процессом в условиях непрерывного языкового образования взрослых и сбор эмпирического материала;
- опытное обучение по организации вводно-диагностического курса на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода и анализ полученных результатов.

Научная новизна проведенного исследования состоит в том, что:

- раскрыты возможности организации вводно-диагностического курса во взрослой аудитории;
- установлено, что обучение иностранному языку во взрослой многоуровневой аудитории может быть лучше и успешнее организовано на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода;
- выявлено, что обучение в малых автономных подгруппах соотносится со способностями обучающегося;
- раскрыто теоретическое положение о том, что обучение на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода способствует эффективному овладению иностранным языком в короткие сроки на каждом уровне владения языком.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что:

- уточнено понятие дифференцирующе-интегрирующего подхода в обучении;
- уточнены и дополнены теоретические положения организации курса обучения, уточнены и систематизированы принципы обучения взрослых иностранному языку;
- систематизированы факторы, детерминирующие специфику обучения взрослых на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода (развитие учебной автономии, использование андрагогической модели; взаимодействие обучающихся, уровень владения языком);
- уточнены перспективы развития и применения обучения иностранному языку на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода.

Практическая ценность исследования заключается в том, что разработанная методика обучения на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода может быть использована на различных курсах изучения английского языка; в практике преподавания иностранного языка как в языковом, так и в неязыковом вузе. Кроме того, полученные результаты могут служить в качестве основы при подготовке учебных пособий при организации вводно-диагностического курса во взрослой аудитории в условиях непрерывного языкового образования.

Проведенный анализ материала позволяет вынести на защиту следующие положения:

1. Эффективному овладению иностранным языком во вводно-диагностическом курсе при наличии обучающихся с разным уровнем владения языком способствует обучение на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода.

2. Результативность обучения в группе во вводно-диагностическом курсе повышается при условии работы в малых автономных группах в соответствии с достигнутым языковым уровнем и заданиями на межгрупповое взаимодействие.

3. Дифференцирующе-интегрирующий подход может быть реализован при условии дифференциации взрослых учащихся в малых автономных подгруппах и организации межгруппового учебного взаимодействия.

4. Интеграция обучающихся в малых автономных подгруппах возможна при организации работы во вводно-диагностическом курсе над единым содержанием обучения с дифференцированными по трудности.

Обоснованность и достоверность научных положений, выводов и рекомендаций обеспечиваются опорой на достижения психологической, педагогической и методической наук; использованием методов исследования: анализа, наблюдения, анкетирования, беседы; количественными и качественными данными опытного обучения.

Апробация результатов исследования осуществлялась в виде докладов и сообщений на заседаниях кафедры английского языка факультета иностранных языков Курского государственного университета в 2000-2004 годах, а также на международных и всероссийских научно-практических конференциях и семинарах, а именно: научно-практическом российско-британском семинаре «Обучение деловому английскому языку» (г.Ростов-на-Дону, г.Лнапа, 2002 г.); конференциях «Современные методы и технологии преподавания иностранных языков» (г.Курск, 2002 г.); «Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование» (г. Курск, 2003 г.); российско-американской конференции «Симфония преподавания английского языка» (г.Курск, 2003 г.), а также в методических рекомендациях и опубликованных статьях.

Структура и объем работы определяется поставленной целью и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографии и приложений.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность избранной темы, формулируются цель, объект, предмет, гипотеза, задачи и методы исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость. Здесь же излагаются положения, выносимые на защиту, данные об апробации работы и внедрении результатов.

В первой главе «Теоретические основы дифференцирующе-интегрирующего подхода в обучении иностранным языкам» оказалось необходимым рассмотреть теоретические вопросы, связанные с: а) раскрытием понятий «дифференцирующе-интегрирующий подход» и «автономия обучающихся» в учебном процессе; б) определением места данного подхода в ан-

драгогической модели обучения иностранному языку; в) выявлении особенностей взаимодействия обучающихся в рамках данного подхода.

Организация процесса обучения на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода с учетом индивидуальных способностей обучающихся: организация индивидуализированного обучения и уровневой дифференциации, когда обучающийся будет чувствовать себя равным среди равных, показала нам наиболее подходящей для решения указанных выше проблем.

Другими словами, данный подход предоставляет шанс каждому обучающемуся и строит обучение таким образом, чтобы максимально использовать возможности, которые несет в себе дифференциация обучения. Под дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности обучающихся учитываются в малых автономных подгруппах, между которыми проходит активное взаимодействие в условиях организации учебной деятельности на занятии, и учащиеся разного уровня владения языком специально объединяются в учебные группы.

Дифференцирующе-интегрирующий подход в обучении осуществляется по двум направлениям. Первое направление связано с организацией малых автономных подгрупп, а второе — с организацией взаимодействия учащихся, при этом используется комплекс упражнений, который строится с учетом следующих положений:

1) избыточность упражнений. По каждому виду речевой деятельности дается комплекс упражнений, отражающий этапы развития умений, начиная с уровня отдельных операций, образующих операционный механизм конкретных речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических, орфографических) до уровня развития собственно речевого умения;

2) использование разных вариантов однотипных упражнений. Наличие разных вариантов однотипных упражнений (с различными видами опор, с развернутой или сжатой последовательностью действий) позволяет учащемуся самому выбрать способ действий по выполнению задания в соответствии с его индивидуальным стилем деятельности;

3) наличие специальных заданий, направленных на развитие индивидуально-психологических особенностей обучаемого, определяющих способность к овладению иностранным языком;

4) наличие упражнений, направленных на совершенствование речевых навыков и умений на основе принципа новизны для учащихся, достигших базового и продвинутого уровней обученности иностранному языку;

5) возможность осуществления как индивидуальной, так и групповой фронтальной работы [Р.П. Мильруд; О.А. Селивановская].

Второе направление дифференцирующе-интегрирующего подхода связано с разной степенью самостоятельности учащихся при выполнении учебных заданий, т.е. с различием в степени помощи учащимся со стороны преподавателя. При этом помощь может носить, в зависимости от обстоятельств, стимулирующий, направляющий или обучающий характер [Р.П. Мильруд].

Интеграция обучающихся с различным уровнем овладения языком может обеспечить необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого учащегося, предоставляя каждому возможность осознать, осмыслить новый языковой материал, получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений. Основная идея интегрирующего обучения - создать условия для активной совместной учебной деятельности обучающихся с разным уровнем владения языком в разных учебных ситуациях.

В процессе осуществления интеграции учащихся с различным уровнем владения языком необходимо предусматривать распределение ролей, а также оценивать не столько знания, сколько усилия учащихся (у каждого своя «планка») [Е.С. Полат].

В качестве вариантов интеграции учащихся с разным уровнем владения языком можно привести следующие:

1. *Обучение в команде (team learning)* [Р. Славин]. В данном варианте реализации интегрированного обучения в команду объединяются учащиеся с разными уровнями владения языком и выполняют одно задание, особое внимание уделяется «групповым целям» и успеху всей группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими членами этой группы при работе над темой/проблемой/вопросом, подлежащим изучению. Таким образом, задача каждого члена группы состоит в том, чтобы он овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом вся группа должна знать, чего достиг каждый.

2. *Мозаика (jigsaw)* [Э. Аронсон; Р. Славин]. Данный вариант организации интеграции учащихся с разным уровнем владения языком используется при работе над учебным материалом, который разделен на фрагменты (логические или смысловые блоки). Такая работа организуется на этапе творческого применения языкового материала. При работе над темой можно выделить различные подтемы. Каждый член группы находит материал по своей подтеме. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но работающие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, своих одноклассников. Те, в свою очередь, рассказывают о своей части задания. Разумеется, все общение ведется на иностранном языке.

3. *Учимся вместе (learning together)* [Д. Джонсон, Р. Джонсон]. При данном варианте организации интеграции учащихся с разным уровнем владения языком каждая группа получает одно задание, которое является частью какой-либо большой темы, над которой работает вся аудитория. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение материала в полном объеме. В процессе работы группы общаются между собой, участвуя в коллективном обсуждении, уточняя детали, предлагая свои варианты, задавая вопросы друг другу. Надо иметь в виду, что вся необходимая лексика по теме усвоена в ходе предыдущей работы на других занятиях. Поэтому данное занятие отводится чисто речевой практике.

Поэтому данное занятие отводится чисто речевой практике, коммуникативной деятельности.

Все вышесказанное актуально при организации обучения иностранному языку взрослой аудитории. Андрагогическая модель и принципы обучения взрослых, основывающиеся на совместной деятельности обучающихся и обучающихся (главная особенность), на базе которых, с учетом психофизиологических, профессиональных, социальных и тендерных характеристик, жизненного опыта обучающихся, определяют реальную проблему, для решения которой необходимо обучение; выявляют образовательные потребности взрослого для решения его жизненной проблемы; определяют содержание обучения, ориентированное на решение определенной жизненной проблемы; осуществляют процесс обучения в зависимости от готовности обучающегося к обучению, его индивидуальных способностей и возможностей в обучении; проводят оценивание процесса обучения. Есть все основания полагать, что дифференцирующе-интегрирующее обучение, прежде всего, связано с индивидуализацией обучения и организацией коллективного взаимодействия, что является одними из основных андрагогических принципов, а также подразумевает максимальную адаптацию к реальным возможностям и условиям обучения взрослых, потребность в обучении которых будет связана с основной профессиональной деятельностью, а также с выполнением других социальных ролей, поэтому применение дифференцирующе-интегрирующего подхода в обучении позволит взрослым обучающимся «примерить» множество социальных ролей. Кроме того, использование жизненного опыта обучающихся подразумевает использование дискуссии, решение конкретных задач, различных видов игровой деятельности и т.п., что составляет основу дифференцирующе-интегрирующего обучения, и таким образом, представляет собой оптимальную форму организации учебной деятельности во взрослой аудитории.

Дифференцирующе-интегрирующий подход в обучении предоставляет возможности для самореализации, развития автономности, самостоятельности и самоуправления.

Взрослый обучающийся, по мнению Дикинсона, является наиболее автономным, и, что принципиально важно, обучающийся любого возраста может стать более автономным [L. Dickinson]. Для этого обучение на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода создает оптимальные условия и предпосылки: предварительное определение уровня владения языком, индивидуальный подход, возможность сравнить свой уровень овладения языком в процессе взаимодействия с обучающимися других малых автономных подгрупп. Дифференцирующе-интегрирующее обучение предоставляет оптимальную возможность взрослому обучающемуся для развития и совершенствования профессионального самообразования: достаточный уровень мотивации (возможность участия в зарубежной стажировке, а также продвижение по службе); обучение в малых автономных группах предполагает самостоятельную учебную деятельность; самонаправленность и самоуправление в обучении. Учебная автономность имеет приоритетное значение при организации

дифференцирующе-интегрирующего подхода к обучению иностранным языкам, поскольку работа ведется в малых автономных подгруппах, где каждый учащийся ставит перед собой конкретные цели и задачи, выбирает стили и стратегии учебной деятельности, оценивает свои промежуточные и конечные цели, сравнивая их с другими и координируя и модифицируя свою деятельность по овладению иностранным языком в соответствии с данным анализом, таким образом, принимая ответственность за свое обучение и его результаты.

Реализация процесса обучения в форме активного взаимодействия (интеграции) учащихся учитывает этапность организации взаимодействия в процессе общения. Кроме того, обучение идет в режиме прогрессивного формата, предполагающего сначала более простую форму организации взаимодействия учащихся - приобщение к взаимодействию, а затем - такие организационные формы, как имитация социального и профессионального взаимодействия и аутентичные формы организации обучения (для среднего и продвинутого уровней владения языком). При этом процесс обучения устному общению в интерактивных формах направлен на личность учащегося, его реальные потребности, уровень владения языком и предоставляет максимальные возможности для проявления активности и развития учебной автономии.

Во второй главе «Реализация дифференцирующе-интегрирующего подхода при организации вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории» рассматриваются цели, задачи, принципы и содержание вводного курса по английскому языку в условиях дифференцирующе-интегрирующего подхода, описывается ход опытного обучения, предлагается методика обучения на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ.

Необходимо разделение курса на этапы на основе профессиональной подготовки специалиста и необходимого уровня развития коммуникативной компетенции, а именно, подготовительный и профессионально-ориентированный этапы. В качестве параметров для характеристики этапов выделяются характер решаемых коммуникативных задач, соотношение развиваемых видов речевой деятельности и характер языкового и текстового материала. При определении принципов обучения для настоящего курса мы исходили из задач и условий обучения, которые определяются количеством часов, предусмотренных на учебную дисциплину «иностраный язык», характеристикой контингента обучаемых, уровнем их языковой подготовки и мотивации. Вышеизложенное обуславливает построение курса обучения иностранному языку на следующих принципах: коммуникативности, преемственности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, сознательности и мотивации. Отобранные для построения подготовительного этапа принципы предоставляют возможность построить обучение таким образом, чтобы учащиеся, как отмечает П.Б. Гурвич, удовлетворили свою начальную потребность в естественной коммуникации на иностранном языке.

Целями *подготовительного этапа* являются:

- 1) формирование малых автономных групп;
- 2) выработка первичных норм межгруппагового взаимодействия учащихся с разным уровнем владения языком;
- 3) организация первичных навыков взаимодействия учащихся с разным уровнем владения языком.

Во вводно-диагностическом курсе студенты владеют определенным языковым материалом из школьного и университетского курсов и у некоторых из них сформированы речевые навыки и умения (учащиеся со средним и продвинутым уровнем владения языком). Развитие коммуникативной компетенции в данном случае будет проходить в основном не по линии приращения языкового материала (пороговый уровень), а за счет развития речевых навыков и умений. Вслед за Р.П. Миллерудом, мы полагаем, что именно активизация речемышления является наиважнейшим фактором успешного учения на данном этапе.

Во вводно-диагностическом курсе больше внимания уделяется аудированию и говорению при становлении всех видов речевой деятельности. Данное положение можно объяснить тем, что раннее становление механизмов восприятия звучащей речи оказывает благотворное влияние на формирование речевых механизмов, что, в свою очередь, обеспечивает создание базы для развития всех видов речевой деятельности на начальном этапе.

Аудирование в роли средства обучения способствует решению не менее значимых задач. Тот факт, что в основе процессов зрительной и слуховой рецепции лежат общие психофизиологические механизмы речи, ведет к тому, что «в процессе обучения иностранному языку овладение одним из видов речевой деятельности облегчает овладение другим» [И.А.Зимняя].

Предлагаемый нами вводно-диагностический курс направлен на достижение комплексной цели: выполнение каждым учащимся требований программы начального этапа обучения, определяющих уровни владения умениями в аудировании, чтении, говорении и письменной речи. Содержательные объекты коррекции должны определяться для каждого учащегося отдельно в соответствии с уровнем развития различных аспектных навыков и умений в разных видах речевой деятельности. Поэтому мы считаем целесообразным применение дифференцирующе-интегрирующего подхода. На подготовительном этапе необходимо развивать умение понимать речь с первого предъявления при отсутствии зрительных опор. Отсюда целями обучения аудированию будут выступать умения восприятия на слух и понимания отдельных реплик партнера и основного содержания небольших высказываний в наиболее распространенных стандартных ситуациях общения в семейной, социально-бытовой, социально-культурной и профессиональной сферах.

Считаем целесообразным развивать у студентов умения восприятия на слух и выбора речевой реакции, умения согласиться или возразить, распознавать коммуникативное намерение партнера, основанное на несложном тексте. В задачи обучения следует также включить развитие умения достичь понимания партнера путем переспроса, просьбы перевести, уточнить, повторить от-

дельные слова и/или словосочетания, фразы, о значении которых сложно догадаться, что возможно осуществить в рамках дифференцирующе-интегрирующего подхода.

Учитывая вышеизложенное, можно сказать, что на подготовительном этапе предполагается формирование коммуникативной компетенции, которая обуславливает решение следующих задач:

- определение уровня владения знаниями, умениями и навыками к началу обучения;
- коррекцию навыков и умений чтения и совершенствование техники чтения;
- развитие умений речевого общения в основных ситуациях семейной, социально-бытовой и социально-культурной сфер общения;
- развитие умений понимания монологических текстов и полилогов в процессе аудирования и чтения (его ознакомительный вид);
- активизацию навыков и умений оперирования языковым материалом (словарем, основными грамматическими явлениями) за курс средней общеобразовательной школы и университета.

Из вышесказанного следует, что основной целью вводно-диагностического курса является активизация у учащихся умений и навыков с целью формирования коммуникативной компетенции, достижение которой предполагает активизацию школьного и университетского минимумов. Также целью выступает выполнение каждым учащимся требований программы начального этапа обучения, определяющих уровни владения умениями в аудировании, чтении, говорении и письменной речи. Содержательные объекты диагностики определяются для каждого учащегося отдельно в соответствии с уровнем развития различных навыков и умений в разных видах речевой деятельности. Задачей этапа является обеспечение речевой практики студентов с разным уровнем владения языком с учетом повторения материала за курс средней школы и университета, а также активизации у студентов умений и навыков по английскому языку с целью формирования коммуникативной компетенции.

На основании трех уровней обученности (базовый, средний и продвинутый) в каждом виде речевой деятельности были разработаны три обобщенные программы диагностики и развития речевых навыков и умений. Предлагаемые программы направлены на коррекцию как грамматических, так и лексических навыков, а также на их совершенствование и развитие речевых умений.

Согласно принципу поэтапно-концентрической организации учебного материала и учебного процесса, вводно-диагностический курс, построенный на основе нормативной грамматики, условно состоит из трех блоков. Первый блок (10 занятий) предполагает предъявление практически всех грамматических явлений, отобранных для курса в соответствии с принципами коммуникативности и методической целесообразности, который определялся критериями трудности учебного материала и преемственности в обучении, способствуя ускоренному процессу накопления речевого опыта обучающихся. Отобранный таким образом грамматический материал был организован в соответ-

ствии с системно-функциональным способом организации. Второй блок предоставляет учащимся возможность осмыслить и обобщить все основные употребляемые ими в речи грамматические явления и воссоздать систему изучаемого языка. Третий блок предусматривает творческое использование обучаемыми изученных знаний на базе сформированных речевых навыков. В этих условиях «новый» грамматический материал практически не поступает со второй половины вводно-диагностического курса. Максимально сконцентрированный в начале курса, он создает реальные предпосылки для самостоятельной аналитической деятельности.

Система упражнений, используемая на подготовительном этапе, включает в себя как подготовительные (языковые), так и речевые упражнения. Краткосрочность обучения обуславливает уделение большого внимания системе упражнений, каждое из которых является одновременно лексическим (построенном на материале новой лексики) и грамматическим (отрабатывает определенную грамматическую тему) или разговор (развивает навыки монологической и диалогической речи) или формирующим умения и навыки чтения.

Из существующих типов упражнений для нас наибольшую ценность представляют упражнения, построенные на ситуативно-творческой основе, посредством которых у обучающихся могут быть выработаны умения и навыки использования приобретенных знаний в реальной ситуации общения.

Таким образом, можно сказать, что оптимальным является циклический подход к отбору и организации содержания обучения.

На основе описанных положений разработаны тематический план и рабочая программа, учитывающая разные уровни владения языком и, как следствие, предъявляющая различные требования к знаниям, умениям и навыкам, формируемым в рамках курса.

Для подтверждения теоретического обоснования целесообразности использования дифференцирующе-интегрирующего подхода с целью организации вводно-диагностического курса по английскому языку и проверки его эффективности было проведено опытное обучение. Всего по экспериментальной системе обучалось 70 участников Президентской программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ на базе Курской региональной бизнес-школы. С целью последующего сравнения данных и для проверки качества обучения привлекалась контрольная группа той же бизнес-школы, не участвовавшая в опытном обучении. Перед началом опытного обучения в группах был проведен предэкспериментальный срез, позволивший выявить уровень знаний и степень сформированности умений и навыков, на основе которых организуется дальнейший процесс обучения. Формой среза был выбран стандартный тест по английскому языку. Средние величины показателей по результатам предэкспериментального среза свидетельствовали о достаточно низком уровне сформированности умений. Опытное обучение было осуществлено в течение 6,5 месяцев.

Сбор данных осуществлялся также в ходе опытного обучения и после его завершения. Выявление факта сформированности и развития конкретных

умений проводилось на основе сравнения данных предэкспериментального и заключительного срезов. Качество формируемых (развиваемых) умений определялось методом оценки и самооценки в ходе предэкспериментального и заключительного срезов, проведенных в опытных и контрольной группах. В ходе опытного обучения велось наблюдение с целью выявления факторов, влияющих на качество формируемых и развиваемых умений (мотивация, сложность самого умения, поведение преподавателя и т.д.). Эффективность учебной деятельности определялась не только внешними, но и внутренними показателями, одним из которых явилась степень удовлетворенности собственной деятельностью.

При этом нами был разработан примерный алгоритм деятельности преподавателя в условиях организации дифференцирующе-интегрирующего обучения (см. табл.1).

Таблица 1

Алгоритм деятельности преподавателя при реализации дифференцирующе-интегрирующего подхода к процессу обучения

№п/п	Этап	Содержание деятельности преподавателя
1.	Первичная диагностика уровня владения языком обучающихся.	Проведение входного тестирования на определение наличного фонда базовых знаний и на проверку способности к иноязычной коммуникации (использовать наличный фонд знаний на практике).
2.	Диагностика обучающихся по статичным и динамичным признакам.	Наблюдение обучающихся на занятиях, тестирование, анкетирование. Сравнение, обсуждение результатов с коллегами. Выделение в экспериментальных группах по индивидуально-психологическим особенностям. Выделение обучающихся (индивидуально) с негативным отношением к обучению и отсутствием мотивов обучения в сочетании с наличием серьезных пробелов в базовых знаниях.
3.	Дифференциация содержания учебного материала.	Анализ содержания учебного материала и выявление в нем эмпирического базиса, эмпирических понятий и закономерностей, а также теоретического базиса, основ теории и тех практических задач, которые эта теория позволяет решить.
4.	Прогнозирование. Планирование темы или раздела программы с учетом выделенных типологических особенностей обучающихся и их будущей профессиональной деятельностью.	Прогнозирование объективных трудностей, испытываемых визуалами, аудиалами и кинестетиками при усвоении содержания данного материала. Постановка системы целей работы с обучающимися, имеющими отличия по выделенным признакам. Ответ на вопросы: какие знания, умения и навыки и на каком уровне должны быть усвоены обучающимися, как эти знания, умения и навыки могут быть связаны с будущей профессиональной деятельностью. Определение роли каждого занятия в реализации поставленных целей (раскрытие содержания при помощи которого достигаются цели обучения обучающихся с разными типовыми особенностями личности).

5	Подготовка к конкретному занятию	На основе планирования и анализа содержания - подготовка дидактического материала для комплексного оснащения занятия (индивидуальные карточки, опорные конспекты, дифференцированные по сложности и виду информации задания и др) Предложение возможных дифференцированных стратегий обучения (формирования, усвоения, закрепления знаний, умений и навыков) исходя из прогноза трудностей, испытываемых разными обучающимися, и возможностей представления информации учебного содержания занятия в разных видах
---	----------------------------------	---

В качестве главных задач, решаемых в процессе обучения, выдвигалось влияние совокупности определенных факторов на эффективность процесса обучения, что выражается в уровне развития речевых умений слушателей. К таким факторам относятся:

- а) работа в автономных малых группах в соответствии с достигнутым языковым уровнем;
- б) организация взаимодействия между малыми автономными группами,
- в) работа над единым содержанием обучения с дифференцированными по трудности заданиями

Проверка эффективности влияния данных факторов и выступало задачей опытного обучения

Основу содержания обучения составляли учебные пособия «Reward» для разных уровней владения языком.

Сравнение результатов предэкспериментального и заключительного срезов демонстрирует устойчивую тенденцию к росту параметров, определяющих степень сформированности умений (рис 1,2)

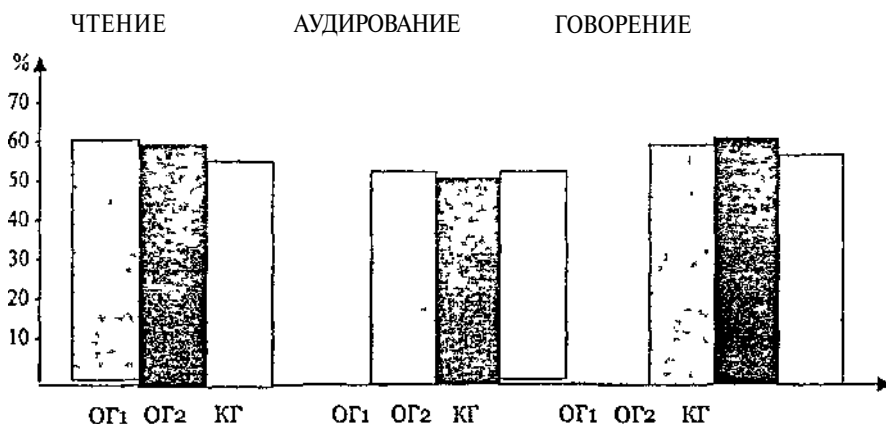


Рис 1 Уровень сформированности знаний, умений и навыков в начале курса

Исходя из полученных результатов, можно рассчитать коэффициент эффективности обучения на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода в каждой группе по всем видам речевой деятельности, который составляет разницу между результатами предэкспериментального и постэкспериментального срезов

$K(\text{чтение}) = 17,7$ (ОГ1); 17,5 (ОГ2), 8,45 (КГ)

$K(\text{аудирование}) = 3,57$ (ОГ1), 3,44 (ОГ2), 2,43 (КГ)

$K(\text{говорение}) = 2,87$ (ОГ1); 2,75 (ОГ2), 2,42 (КГ).

$K(\text{письмо}) = 0,13$ (ОГ1); 0,42 (ОГ2), 0,42 (КГ).

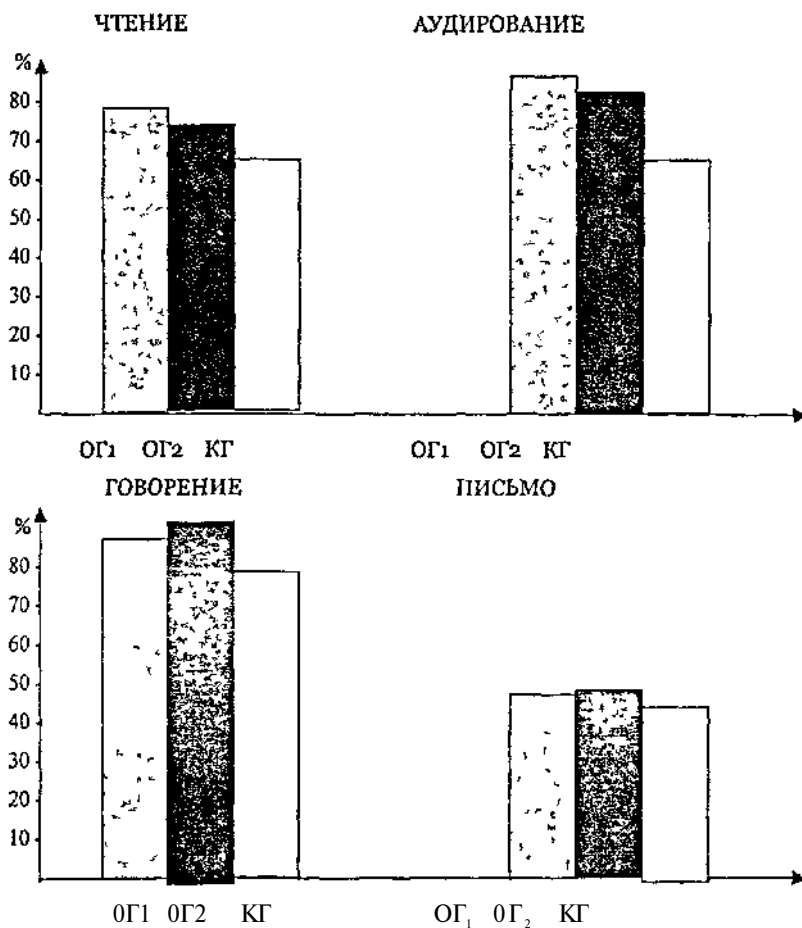


Рис 2 Уровень сформированности знаний, умений и навыков в конце курса

Кроме этого, анализ содержания финального теста показывает, что представленный в нем материал включает в себя 70% изученного в рамках курса материала.

Качественная оценка определялась в соответствии со следующими критериями:

- 1) фактом выполнения заданий;
- 2) повышением качества выполнения заданий;
- 3) ростом инициативы и мотивации обучающихся, которые выражались в предложении и выполнении различных дополнительных заданий;
- 4) творческим подходом к выполнению заданий, который проявлялся в оригинальном решении поставленных учебных задач;
- 5) использованием дополнительных аутентичных материалов (статей, справочников, журналов, материала Интернета).

Анализ результатов опытного обучения показал значительное улучшение показателей сформированности умений (см. рис.2).

Результаты опытного обучения подтвердили гипотезу исследования о том, что повышение эффективности обучения учащихся с различным уровнем владения языком за относительно короткие сроки становится возможным при реализации дифференцирующе-интегрирующего подхода, т.е. работы в малых автономных группах в соответствии с достигнутым языковым уровнем и интеграции данных групп в условиях работы над единым содержанием обучения с дифференцированными по трудности заданиями.

Таким образом, при организации обучения иностранному языку в многоуровневой группе необходим учет ряда факторов: уровень владения языком, индивидуально-психологические особенности и т.д.

При организации обучения в многоуровневой группе формируются малые автономные подгруппы на основе критерия уровня владения языком.

Обучение во взрослой аудитории строиться на основе андрагогических принципов и андрагогической модели обучения, подразумевающей ведущую роль учащегося, опору на его жизненный опыт, направленную на решение конкретных жизненных проблем и основывающуюся на принципах коллективного взаимодействия, индивидуализации, контекстности и элективности обучения, актуализации результатов обучения и его осознанности.

Вводно-диагностический курс представляет собой период, в котором происходит формирование малых автономных групп; выработка первичных норм взаимодействия учащихся с разным уровнем владения языком.

Вводно-диагностический курс в многоуровневой группе является наиболее продуктивным в условиях реализации дифференцирующе-интегрирующего подхода в обучении, т.е. обучение единому тематическому материалу осуществляется в малых автономных группах (дифференциация) и при взаимодействии обучающихся с различным уровнем владения языком (интеграция).

Эффективному обучению во вводно-диагностическом курсе на основе дифференцирующе-интегрирующего подхода способствует разработка программ диагностики и методики обучения с малых автономных подгруппах через

межгрупповое взаимодействие учащихся. Данные программы нацелены на развитие речевых навыков и умений учащихся для каждого уровня владения языком, которые направлены на коррекцию как грамматических, так и лексических речевых навыков, а также на их совершенствование и развитие речевых умений.

Циклический подход к отбору и организации содержания является наиболее оптимальным, при котором вводно-диагностический курс строится на основе нормативной грамматики и состоит из нескольких блоков, первый из которых предполагает предъявление практически всех грамматических явлений; второй - предоставляет учащимся возможность осмыслить и обобщить все основные употребляемые ими в речи грамматические явления и воссоздать систему языка; третий - предусматривает творческое использование изученных знаний в процессе межгруппового взаимодействия.

Эффективному овладению иностранным языком на каждом уровне способствует работа над единым тематическим материалом с дифференцированными по объему и сложности заданиями и межгрупповым взаимодействием.

Перспективность исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при организации вводно-диагностических курсов непрерывного языкового образования взрослых различных специальностей.

Результаты проведенного исследования нашли отражение в следующих публикациях:

1. Семенова, Ю.И. Perfecting your pronunciation: Учебно-метод. пособие для слушателей бизнес-школы (Президентская программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ). - Курск: Изд-во КГПУ, 2001. - 105с.

2. Semenova, J.I. ESP discourse: the problem of a needs assessment in the course design // Методология исследования: дискурс в обучении иностранному языку: Междунар. сб. науч. тр. - Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002. - С.83-94.

3. Семенова, Ю.И. К проблеме обучения взрослых иностранному языку // Методология исследования: преподавание языков в межкультурном пространстве: Междунар. сб. науч. тр. - Тамбов: Изд-во ТГУ, 2003. - С. 134-141.

4. Семенова, Ю.И. Многоуровневое обучение как эффективная модель организации обучения иностранному языку // Теория языка и межкультурной коммуникации. - Курск: Изд-во КГУ, 2004. - Вып.2. - С. 62-68.

Тамбов, изд-во ТОИПКРО, 2004 г.

Лицензия серия ИД № 03312 от 20 ноября 2000 года Государственного учреждения дополнительного образования Тамбовского областного института повышения квалификации работников образования.

Тираж 100

Объем 1,0 п.л.

Подписано в печать

№ 12549