

УДК 372.881.1

ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ДЛЯ БОЛЬШИХ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУПП СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

НЕФЁДОВ Олег Владимирович,

старший преподаватель кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, аспирант кафедры теории и методики обучения межкультурной коммуникации, Пятигорский государственный лингвистический университет, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (филиал в г. Пятигорске)

***АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматриваются некоторые особенности преподавания иностранного языка в больших разноуровневых группах, приводятся точки зрения некоторых авторов о причинах возникновения таких групп. Автор статьи рассматривает возможность создания разноуровневого мультимедийного учебника для студентов 1 курса неязыковых вузов и факультетов.*

***КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** большая разноуровневая группа, дифференцированное обучение, разноуровневый учебник, мультимедийный учебник.*

PROSPECTS FOR CREATING A TEXTBOOK FOR LARGE MULTILEVEL GROUPS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

NEFYODOV O.V.,

Senior Lecturer of the Department of Science and Humanities, post-graduate student, Pyatigorsk State Linguistic University
Plekhanov Russian University of Economics (Pyatigorsk branch)

***ABSTRACT.** This article discusses some peculiarities of foreign language teaching in large multilevel groups and presents the viewpoints of some authors about the causes of such groups. The author considers the possibility of creating a multilevel multimedia textbook for first year students of non-linguistic universities and faculties.*

***KEY WORDS:** large multilevel group, differentiated learning, multilevel textbook, multimedia textbook.*

Преподавание иностранного языка в больших разноуровневых группах представляет существенные трудности. Даже в тщательно дифференцированных группах, при проведении самого жесткого отбора знания студентов, как правило, являются весьма неоднородными.

К многоуровневым, неоднородным группам, группам со смешанным уровнем подготовки относятся группы, которые были примерно распределены по способностям, а также группы, в которых студенты значительно отличаются друг от друга по уровню языковых знаний и нуждаются в большей доле личного внимания и поощрения для достижения положительных результатов.

«Большая», конечно, понятие относительное, и, как следствие, очень непросто дать точное определение большой группы. Что считать большой группой? Ответ на этот вопрос может быть различным в разных странах. Д. Браун [9] пишет о возможности существования групп с 600 учащимися, но подчеркивает, что такое количество студентов в группе не является обычным, однако группы от шестидесяти до семидесяти пяти студентов не столь редки в различных странах мира. Точное количество обучающихся, возможно, не имеет значения, важно то, как мы, преподаватели, воспринимаем размер группы в нашей собственной конкретной ситуации [13].

Многие преподаватели иностранного языка предпочли бы преподавать в небольшой группе сту-

дентов с более или менее одинаковым уровнем подготовки. Однако часто приходится работать в группах с 30 и более студентами. Разделение таких групп на подгруппы с использованием двух-трех разных учебников представляется непрактичным и нежелательным, если возможным вообще. Тем не менее подобные предложения в качестве одного из способов обучения в многоуровневых группах выдвигались в том случае, если мы знаем сильных и слабых студентов [10].

Студенты в многоуровневых группах часто бывают разного пола, зрелости, профессий, национальностей и экономических слоев, а также с различными индивидуальными особенностями. Следовательно, поскольку учащиеся отличаются способностями к изучению иностранных языков, исходными знаниями языка, общим отношением к языку, стилем обучения, мотивации [14], интеллектом, самодисциплиной, навыками грамотности и интересами, то, вероятно, можно говорить о том, что большинство языковых групп являются разноуровневыми/неоднородными [8; 12].

Т. Хедж утверждает, что не существует такого понятия, как «однородная» группа, так как нет двух действительно похожих учащихся, поэтому все группы с более чем одним учащимся являются неоднородными и данная проблема «заслуживает гораздо большего профессионального внимания» [11].

Преподавание в больших разнородных группах часто приводит к центрированию на преподавателе (teacher-centered approach), процесс обучения «завязан» на преподавателе. В подобной ситуации именно преподаватель является центром коммуникации, определяя, кто будет отвечать на вопрос или зачитывать ответы письменного задания. Характерная черта таких занятий – отсутствие видов деятельности, при которых студенты коммуницируют самостоятельно, в значительной степени игнорируются индивидуальные различия; взаимодействие в группе происходит при доминирующей роли преподавателя, а студенты лишь реагируют на инициативы последнего [14].

Т.П. Эсманова указывает на некоторые причины возникновения разнородных групп: 1) *открытая группа* (студенты могут присоединиться к группе на любом этапе и на любое время); 2) *корпоративная группа* (ситуация, при которой нельзя увеличить количество групп или их состав); 3) преподаватель формирует группу, исходя из возраста, этнической принадлежности и т.п., а не уровня владения языком; 4) плохо проведенное тестирование; 5) психологические причины студентов (критическая оценка своих знаний и способностей, желание учиться в группе с другом и т.п.); 6) «расслоение» уровня в группе (различная скорость усвоения материала разными студентами) [6].

С нашей точки зрения, явление большой разнородной группы в нашей стране чаще всего является результатом бюджетных ограничений и организационных процедур при распределении студентов.

Традиционный учебник (а также и традиционная форма проведения занятия) оказывается бесполезным в данной ситуации. Возникает вопрос: возможно ли адаптировать или создать свои собственные методики, материал и виды учебной деятельности, принимая во внимание неоднородность группы и каким образом следует оценивать ответы обучающихся? Мы придерживаемся точки зрения Е.С. Полат, заключающейся в том, что организация учебного процесса должна происходить таким образом, чтобы студенты могли овладеть учебным материалом на разных уровнях, но не ниже базового, в зависимости от индивидуальных способностей, а в качестве критерия оценки должны приниматься во внимание их усилия по овладению учебным материалом и его практическое применение [5].

В настоящее время лингводидакты и методисты едины во мнении о необходимости изменения содержания, форм, методов и средств обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. И прежде всего изменения должны коснуться основного средства обучения – учебника.

Понятно, что не может быть универсального учебника по иностранному языку для всех вузов нелингвистического профиля. И даже те учебники по обучению иностранным языкам, которые выпускаются в достаточном количестве, не могут использоваться во всех неязыковых вузах даже одного профиля, поскольку каждый современный вуз имеет свою специфику.

Нет сомнения в том, что студенты должны владеть профессиональной лексикой с тем, чтобы уметь переводить статьи из профессиональных журналов, понимать теории, пользоваться ресурсами сайтов Интернет, но эти знания должны быть функциональны и применимы в практической деятельности, например по обеспечению участия в международных форумах.

Таким образом, обнаруживается явное противоречие между современными целями обучения и средством их реализации (учебником). Если содержание учебников и учебных пособий для студентов неязыковых вузов и существующие приемы обучения останутся неизменны, то это будет являться одной из причин, препятствующей участию студентов в международной программе «двух дипломов» Болонского процесса, поскольку будет невозможно вывести студентов на уровень языковой подготовки, соответствующей международному стандарту.

Поэтому представляется необходимым разрабатывать учебники и учебные пособия для конкретного направления подготовки специалиста, учитывая специфику и сферу применения его деятельности. Важно вводить студентов в мир их будущей профессии, начиная с первого курса, используя иноязычные материалы, доступные для их уровня подготовки и вызывающие познавательный и профессиональный интерес, применять инновационные технологии активного обучения, которые обладают следующими отличиями применительно к обучению иностранного языка:

- активизация иноязычного коммуникативного поведения и креативного мышления студентов;
- высокая степень вовлеченности студентов в иноязычную коммуникативную деятельность;
- интерактивный характер обучающих технологий;
- повышенная степень мотивации, эмоциональность и творческий характер проблемно-ориентированных заданий;
- направленность на усвоение материала в максимально сжатые сроки, учитывая количество часов, отводимых программой на изучение иностранного языка.

Необходимо также учитывать, что в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения существенно возрастает роль самостоятельной работы, которая, как и весь учебный процесс, должна стать проблемно-ориентированной, включать дифференцированные, вариативные задания, максимально учитывающие индивидуальные возможности, потребности и интересы студентов, побуждать их к активной творческой учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Для этого в учебниках должен быть заложен определенный ресурс.

Ряд универсальных требований к современным учебникам выдвигает И.Л. Бим:

- соответствие госстандарту, отражающему современный уровень требований к владению иностранным языком и культурой;
- учет адресата – возрастных и психокогнитивных особенностей обучающихся (в данном случае студентов-нелингвистов);
- реализация современных целей обучения – овладение обучающимися общением на межкультурном уровне во всех его функциях (познавательной/информационной, регулятивной, ценностно-ориентационной/эмоционально-оценочной, конвенциональной/этикетной) [2].

При этом И.Л. Бим подчеркивает, что учебник должен основываться на современной методической концепции; предоставлять возможность преподавателям проявлять свое творчество и стимулировать творчество обучающихся, учитывать их познавательные интересы; обеспечивать соизучение языков и культур; содержать аутентичные материалы, отражающие культуру народа-носителя языка, а так-

же средства, способствующие развитию умения представлять свою собственную культуру в межкультурном общении; обеспечивать деятельностный, проблемный характер обучения, акцентируя внимание на интерактивном характере работы; учитывать фоновые, межпредметные знания обучающихся, их прошлый опыт и родной язык; способствовать созданию мотивов учения, что в свою очередь приводит к повышению результативности обучения [2].

Среди наиболее значимых параметров оценки учебника иностранного языка, выделенных М.В. Якушевым, мы считаем важным отметить следующие:

- предусмотрение оптимальных условий для самостоятельной работы;
- ситуативный контекст упражнений, рациональное сочетание языковой и коммуникативной практики;
- использование разнообразных видов аутентичных текстов;
- сравнение и сопоставление материалов, отражающих изучаемые культуры;
- оформление учебника – использование разнообразного иллюстративного материала, способствующего повышению мотивации обучаемых;
- функциональный подход к организации языкового и речевого материала;
- циклическая/концентрическая организация материала [7].

Интерпретируя методологически значимый тезис И.Л. Бим о «системе обучения иностранным языкам в средней школе и учебнике как модели ее реализации» [2] применительно к новой парадигме высшего профессионального образования, представляется важным комплексное решение проблемы создания учебника по иностранному языку для неязыкового вуза, учитывающей социальный, гносеологический, антропологический и функциональный аспекты.

В социальном аспекте, по нашему мнению, следует рассматривать отражение в содержании учебника социально-профессионального контекста жизни и деятельности будущего специалиста с учетом качественных характеристик социальных категорий коммуникации.

Гносеологический аспект предполагает разработку учебника на основе современной методологической концепции обучения иностранным языкам в высшей школе.

Известно, что гносеология – теория познания, которая применительно к изучаемому объекту включает научную аргументацию той или иной гипотезы, содержит систему доказательств в пользу выдвигаемой гипотезы, критерии истинности выводов и наблюдений. Поэтому модель создаваемого учебника, выбранный метод, принципы и приемы обучения должны быть теоретически аргументированы с точки зрения современной лингводидактики.

Рассматривая решение проблемы создания учебника иностранного языка в антропологическом аспекте, следует учитывать «закономерную смену знаниецентрической парадигмы на культуuroбразующую, смену философии образования, ее поворот

к антропоцентризму, к пониманию решающей роли образования в становлении человека» [4].

Функциональный аспект изучения проблемы создания учебника предполагает отражение в материалах и технологиях номенклатуры функциональных ролей, выполняемых студентом в условиях реальной академической, социально-бытовой деятельности и будущим специалистом в профессиональной сфере общения. При этом под функциональной ролью понимается устойчивый комплекс круга обязанностей, видов деятельности и форм поведения, соответствующих определенной функции человека в социальных или профессиональных отношениях [1].

В современных условиях учебник как основное средство обучения должен лаконично вписываться в новую модель организации учебного процесса, которая на сегодняшний день является нелинейной, поскольку сокращается количество аудиторных занятий и увеличивается количество часов, отводимых на самостоятельную работу, что обуславливает и нелинейный характер современного учебника. Следует полностью согласиться с Р.П. Мильрудом, который утверждает, что в условиях инновационных процессов учебник воплощает идею «гипертекста», не так жестко управляет действиями преподавателя и познавательной деятельностью обучающегося. Автономность студента и преподавателя становится важным педагогическим принципом [3]. Автономия личности студента в учебном процессе проявляется как способность к профессиональному и личностному самоопределению, полаганию себя как субъекта выбора и жизненного существования; рассматривается как единственная предпосылка социальной успешности, которая может быть противопоставлена релятивности знаний, умений и навыков. В связи с чем следует учитывать определенный спектр самостоятельной работы, направленной на овладение студентами всем набором иноязычных компетенций в определенной учебной ситуации.

Результаты проводимых нами теоретических и эмпирических исследований приводят к выводу о том, что учебник нового поколения для студентов-первокурсников неязыковых вузов должен включать базовую часть и вариативную часть, разработанную на электронном носителе. В содержание учебника необходимо включить материалы, отражающие прагматические интересы современного студента. Учебник нового поколения как основное средство обучения иностранным языкам должен иметь ресурс для обучения студентов иноязычной коммуникативной компетенции достаточного уровня, позволяющего им как будущим высококвалифицированным специалистам участвовать в процессах международной экономики. Критериями отбора содержания, методов и технологий, реализуемых в учебниках и учебных пособиях, должна являться их направленность на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой специалисту для успешного выполнения профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акмеология / под ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И.Л. Бим // Иностр. языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 13–17.

3. Мильруд Р.П. Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? / Р.П. Мильруд // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 12–18.
4. Пассов Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования / Е.И. Пассов // Иностр. языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 39–47.
5. Полат Е.С. Разноуровневое обучение / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 6–11.
6. Эсмантова Т.Л. Организация работы в разноуровневых группах [Электронный ресурс] / Т.Л. Эсмантова. – (URL: <http://www.youtube.com/watch?v=YK-SKWANE1c>).
7. Якушев М.В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка / М.В. Якушев // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 16–23.
8. Bell J.S. Teaching Multilevel Classes in ESL. (2nd ed.) / J.S. Bell. – Don Mills, Ontario; Canada : Pippin Publishing, 2004. – 210 p.
9. Brown H.D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (3rd ed.) / H.D. Brown. – Pearson Education ESL, 2007. – 569 p.
10. Harmer J. How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Essex : Pearson Education Company, 1998. – P. 127.
11. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom / T. Hedge. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – P. 25.
12. Hess N. Teaching Large Multilevel Classes / N. Hess. – Cambridge Handbooks for Language Teachers, 2001. – 210 p.
13. Nefyodov O.V. Student motivation in learning a foreign language // Humanities and Social Sciences in Europe : Achievements and Perspectives, 1st International symposium Vienna, 2013. – С. 259–264.
14. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice to Theory / P. Ur. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 390 p.