

УДК 37.018.4'64/.69

Мохова О.А.

*Военно-воздушная академия им. Н.Е. Жуковского
и Ю.А. Гагарина (г. Москва)*

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О. Mokhova

Military Air Academy named after Zhukovskiy and Gagarin, Moscow

DIFFERENTIAL TRAINING IN PROFESSIONALLY ORIENTED READING IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме дифференцированного обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе; рассматриваются психолого-педагогические и лингводидактические аспекты дифференцированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Автор поднимает вопрос отбора и организации текстов с целью обеспечения дифференцированного подхода к обучению чтению в условиях самостоятельной работы студента и формулирует гипотезу о трех моделях дифференцированного обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе.

Ключевые слова: дифференцированное обучение; профессионально ориентированное чтение; неязыковой технический вуз; разный уровень владения изучаемым языком, лингводидактические основы.

Abstract. The article deals with the problem of differential training in professionally oriented reading. The psychological, pedagogical and language didactic principles of differential training in reading are investigated in the article. The author deals with the question of choosing and organizing the texts in order to provide differential approach in the field of self-directed learning and considers the hypotheses of three models of differential training in professionally oriented reading.

Key words: differential teaching; professionally oriented reading; non linguistic technical university; different level of proficiency in the target language, linguistic and didactic bases.

Современная направленность обучения иностранному языку в рамках подготовки специалиста предполагает такой уровень иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, который позволяет использовать иностранный язык как средство межкультурного общения в своей профессиональной деятельности на уровне международных стандартов.

Владение иностранным языком позволяет реализовать такие аспекты профессиональной деятельности, как своевременное ознакомление с новыми технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, установление контактов с зарубежными специалистами, профессиональное и самообразование и другие. Увеличивающийся поток иноязычной информации, поступающей как через печатные издания, так и через глобальную компьютерную сеть Интернет, ставит будущих специалистов перед необходимостью быстро просматривать большое количество материалов с целью нахождения, извлечения и использования информации, значимой для решения своих профессиональных задач. В этих целях требуется обеспечить у студента неязыкового вуза достаточно высокий уровень профессионально ориентированного чтения, гибкость этого вида речевой деятельности, позволяющую эффективно использовать разные стратегии чтения в зависимости от ситуации и цели работы.

Исследованию проблем, связанных с обучением профессионально ориентированному чтению, посвящены работы отечественных ученых школы проф. С.К. Фоломкиной и ее последователей, а также многие работы последних лет. Вопросы, связанные с обучением профессионально ори-

ентированному чтению, принадлежат к числу наиболее разработанных в отечественной методике преподавания иностранных языков. Вместе с тем в настоящее время они требуют дополнительных исследований, так как опыт работы в техническом вузе показывает, что качество обучения профессионально ориентированному чтению требует совершенствования.

Практика показывает, что поступающие студенты имеют разные уровни подготовки, в том числе в области чтения. В силу этого преподавателю необходимо по-разному строить учебный процесс, индивидуализировать его в зависимости от исходного уровня владения чтением с тем, чтобы обеспечить необходимое качество подготовки студентов.

В связи с этим актуальной для неязыкового вуза становится проблема дифференцированного обучения чтению на ИЯ.

Дифференцированный подход к обучению чтению предполагает учет как разного начального уровня владения иностранным языком в целом и чтением в частности, так и реальных профессиональных и личностных потребностей специалистов конкретного профиля, а также условий обучения [4].

Анализ психолого-педагогических исследований в историческом плане показывает, что в проблеме дифференцированного обучения выделяется ряд аспектов. Ключевым аспектом является трактовка понятия «дифференцированное обучение» применительно к довузовскому и вузовскому образованию.

Понятие «дифференциация» произошло от лат. *differentia* – ‘разделение’, ‘различный’. По определению современного словаря иностранных слов, это «...разделение, расчленение целого на различные части, формы и ступени» [6, 209]. Это наиболее общая трактовка данного понятия.

Попытки дать толкования понятию «дифференциация обучения» предпринимаются учеными давно. Обратимся к определениям данного понятия с тем, чтобы выделить основные характеристики дифференцированного обучения. Следует отметить, что имеющиеся исследования в данной области посвящены главным образом общеобразовательной школе. Вместе с тем, как показывает анализ, основные характеристики дифференцированного обучения проявляются и в условиях вузовского обучения.

Следует отметить, что, несмотря на постоянное нахождение проблемы дифференцированного обучения в центре внимания педагогов и психологов, нет единой трактовки данного понятия.

Российская педагогическая энциклопедия дает следующее определение термину «дифференцированное обучение»: «форма организации учебной деятельности школьников среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы и проявившиеся способности» [5, 276].

Большинство авторов, исследующих данную проблему, соглашаются с тем, что обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия учащихся, то есть основные свойства личности, при условии вариативности содержания и методов.

Дифференциация обучения понимается как учет индивидуальных особенностей учащихся в той или иной форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для раздельного обучения [7, 8]. Это может быть создание специализированных классов и школ, рассчитанных на учет психологических особенностей школьников.

С целью уточнения видов дифференциации обучения в вузе представляется целесообразным рассматривать уровневую и профильную дифференциацию. Термин «уровневая дифференциация» предлагается наряду с понятием «внутренняя дифференциация», «профильная дифференциация» – наряду с понятием «внешней дифференциации» [3].

По мнению исследователей, внутренняя или уровневая дифференциация обучения выражается в том, что учащиеся внутри одного класса делятся на группы, выполняющие в одно и то же время учебные задания разного уровня сложности, овладевают содержанием учебного материала на разных уровнях глубины и полноты, к уровням усвоения разных групп учащихся предъявляются различные требования [9].

Применительно к иностранному языку дифференциация обучения определяется как так называемый «стриминг», то есть разделение на языковые группы, учитывая исходный уровень коммуникативной компетенции, от

степени сформированности учебно-познавательной компетенции.

Уровневая дифференциация, с нашей точки зрения, предполагает учет различий как исходного, так и конечного уровня, что особенно важно при подготовке специалистов в вузе.

Конечной целью обучения ИЯ в неязыковом вузе является формирование у студента основных черт профессионально ориентированной вторичной языковой личности в результате формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. В условиях неязыкового вуза формирование вторичной языковой личности возможно лишь в ограниченных пределах, определяемых потребностями будущего профессионала в иноязычном профессиональном общении. При этом содержание всех уровней вторичной языковой личности детерминировано особенностями сфер и ситуаций профессионального межкультурного общения. Формируемую таким образом профессиональную межкультурную компетенцию, в том числе в области чтения, целесообразно рассматривать как самостоятельный компонент конечной цели обучения, а не один из компонентов иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции [2].

Обучение иностранному языку в неязыковых вузах носит многоцелевой характер.

Особое значение придается умению работать с литературой, то есть овладению всеми видами чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового) и соответствующими стратегиями, поскольку чтение как вид речевой деятельности широко востребовано при решении многих профессиональных задач.

Согласно разработанной УМО по лингвистическому образованию (неязыковые вузы) при Московском государственном лингвистическом университете Примерной программе дисциплины «Иностранный язык» конечными требованиями к владению иностранным языком предусматривается достижение коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы. Исходя из этого можно утверждать, что обучение иностранным языкам (ИЯ) в вузе должно быть

профессионально и коммуникативно направленным. Целесообразным и методически оправданным в неязыковом вузе является ориентация обучения ИЯ на подготовку студентов к реальному профессиональному общению, так как именно языковая специализация выступает мощным стимулом и основным детерминантом мотивационной и прагматической ценности изучения иностранного языка студентами-нефилологами.

Учитывая дифференциацию по конечному уровню иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, конечный уровень подготовки по иностранному языку соответствует параметрам В2 (Пороговый продвинутый уровень) – С1 (Уровень профессионального владения). Согласно европейской системе уровней владения иностранным языком, студент должен понимать большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности, понимать также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы его деятельности, понимать статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения, понимать современную художественную прозу. Поставленная программой по иностранному языку задача может считаться выполненной только в том случае, если чтение студента к концу обучения достигнет уровня, позволяющего пользоваться им практически.

Внешняя дифференциация возможна за счет разнопрофильного направления при получении специальности как следствие разноуровневых программ, то есть будущий профиль определяет цели и содержание обучения. Таким образом, формой внешней дифференциации в условиях обучения профильно ориентированному чтению является уровневая дифференциация.

Форма внешней дифференциации, такая, как «стриминг», может быть рассмотрена с точки зрения уровневой дифференциации. Как следствие, необходимо создание условий индивидуальной траектории овладения чтением, что обусловлено разницей между конечным и исходным уровнем владения данным видом речевой деятельности. «Стриминг» в данном слу-

чае – это разное наполнение индивидуальной или групповой программы по обучению чтению на ИЯ. С одной стороны, предполагаются разные программы по чтению, с другой стороны, это достигается созданием условий для индивидуальной образовательной траектории, что обусловлено степенью сформированности учебно-познавательной компетенции и объемом самостоятельной работы студента.

Ключевым аспектом при этом является разное наполнение программы по чтению за счет отбора и организации текстов и системы заданий к ним.

В основу отбора текстов в целях дифференциации должен быть положен критерий, связанный со сложностью текстового материала (как языковой, так и содержательной).

Современная методика связывает оценку языковой трудности (а тем самым – доступности) текста не только с наличием или отсутствием в нем нового материала, ибо тексты, будучи написаны в пределах даже только знакомого материала, также различаются по степени языковой трудности. При характеристике текстов различная степень трудности языка определяется с точки зрения варьирования в них: а) сложности синтаксических структур предложений и б) соотношения слов, имеющих различную субъективную частоту, включая нулевую (=новые слова), накопленную к моменту чтения текста. Варьирование трудности текстов по содержанию достигается подбором соответствующей тематики, текстов с различной организацией их логико-смысловой структуры, различной степенью информационной насыщенности и т. д. [8].

Следует подчеркнуть, что сложность текстового материала мы можем определять как с точки зрения языковой, информационной сложности, так и с точки зрения фоновых знаний (вторичного тезауруса). В этой связи мы можем говорить о трех группах текстов по степени сложности/доступности для читающего:

1) аутентичные, необработанные дидактически, взятые из профессионально ориентированных материалов. В эту группу целесообразно включить материал, связанный с профессиональными задачами (концептами);

2) дидактически обработанные, аутентичные тексты. В эту группу предполагается

отбирать материал, связанный с профессиональными задачами, но с некой дидактической обработкой, наличием сносок и глоссария относительно понятий, концептов и др. Предполагается компенсировать недостаток фоновых знаний читающего за счет лексического и содержательного комментария, помимо профессионального глоссария;

3) тексты-плато. Наиболее благоприятные условия для успешного протекания чтения в группах с низким уровнем компетенции обучения создаются при использовании в учебном процессе текстов, не содержащих незнакомого языкового материала (типа «плато»).

Идея создания облегченных текстов-плато принадлежит М. Уэсту и Г. Палмеру.

Стараясь воссоздать в учебном процессе условия чтения на родном языке, авторы предлагают создавать хрестоматии для обильной практики в чтении, используя дидактически обработанные тексты.

В этом случае действует ряд объективных факторов, способствующих пониманию читаемого, таких, как доступность языка текста и ясность его смысловой структуры. Влияние же такого фактора, как наличие в тексте неизвестного языкового материала, задерживающего понимание, нейтрализуется. Облегченные тексты также обеспечивают действие субъективных факторов, положительно сказывающихся на протекании деятельности, – увеличения автоматизма процессов перцептивной переработки воспринимаемого материала, мотивации, опоры на предшествующий опыт. Другими словами, при использовании текстов-плато приводятся в действие те же факторы, что и при чтении на родном языке, действуют условия переноса умений чтения из родного языка. Все это способствует созданию у учащегося ощущения, что он читает «по-настоящему», т. е. восприятия чтения как реальной деятельности.

Тексты-«плато» в определенной мере позволяют компенсировать недостаточный автоматизм процессов перцептивной переработки воспринимаемого материала. Их использование в учебном процессе усиливает мотивационный компонент деятельности, поскольку учащиеся, не имея затруднений в отношении языкового материала текста, испытывают, как правило,

чувство удовлетворения от чтения на иностранном языке [1].

Материал для обучения чтению должен содержать достаточный объем уже известного материала с тем, чтобы читающие могли на основе знакомого выстраивать гипотезы относительно незнакомого содержания.

Таким образом, можно сформулировать гипотезу о трех моделях дифференцированного обучения профессионально ориентированному чтению, основанную на дифференцированном подходе к отбору текстов (материалов для чтения): 1) модель обучения с использованием не обработанных аутентичных материалов; 2) модель обучения с использованием дидактически обработанных аутентичных материалов; 3) модель обучения с использованием текстов-плато.

Предполагаемый подход к дифференциации текстов позволяет обеспечить три разные программы по обучению чтению. Дифференцированные материалы для чтения могут при этом сопровождаться как единой системой заданий, так и дифференцированными группами заданий с учетом исходного и конечного уровня. Таким образом, возможна реализация внутренней дифференциации в процессе обучения профессионально ориентированному чтению.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вавилова М.Г. Обучение пониманию текста при чтении на иностранном языке во взрослой аудитории: дис. ...канд. пед. наук. М., 1981. 330 с.
2. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 20 с.
3. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 42-47.
4. Примерная программа обучения иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. М., 2000. 21 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. Т. 1. / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1993. 359 с.
6. Современный словарь иностранных слов. М., 2000. 742 с.
7. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990. 192 с.
8. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 2005. 99 с.
9. Шрайнер Е.Г. Уровневая дифференциация обучения геометрии студентов в педагогическом вузе: дис. ...канд. пед. наук. Новосибирск, 2000. 27 с.