

ДОСВІД РОБОТИ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ У ВПРОВАДЖЕННІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Гончарова Є. Є.

Об'єктом дослідження автора є диференціація процесу навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів: В основі диференціації є врахування ступеня сформованості у студента інтересу до професії. Автор подає типологію диференційованих вправ для індивідуалізації процесу навчання іноземної мови в залежності від рівня підготовки студентів.

Еволюція соціально-економічних відносин в Україні передбачає активну участь нашої країни в житті світового суспільства, розвиток міжнародних контактів на різних рівнях, а звідси - необхідність суттєвих змін вищої освіти, інтеграції її зі світовою освітньою системою, вдосконалення структури університетської освіти. На цьому наголошує і міністр освіти і науки В. Г. Кремень: «Особливо хочу відзначити роль в євроінтеграційних процесах укладення і ратифікації Угоди між Україною і Європейським союзом про наукове і технологічне співробітництво. Це дасть можливість українським науковцям взяти участь у реалізації проектів, що здійснюватимуться в масштабах Шостої рамкової програми ЄС»[2, 4].

Отже, в пошуку нових різноманітних напрямів розвитку вищої школи в Україні було б нерозумно відмовлятися від вивчення та аналізу досвіду фахівців зарубіжної вищої школи.

В освіті дедалі більше робиться наголос на особистісну орієнтованість навчального процесу [2, 4], тому диференціація процесу навчання іноземної мови і стала об'єктом нашого дослідження.

Під диференційованим підходом розуміють навчання студентів іншомовному мовленню у групі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей [1, 69].

Дидактичні та методичні аспекти розв'язання проблеми індивідуалізації і диференціації навчання іноземної мови у вищій школі вивчали такі зарубіжні науковці як: Х. Анкерштайн [3], К. Бауш [4], В. Блейл [5], Х. Раутенгауз [7], [8], [9], [10], Г Саттелер [11], Г. Цетлер [13], І. Шонбайн [12].

Дослідження Х. Анкерштайна [3], Х. Раутенгауз [7], [8], [9], [10], І. Шонбайна [12] дають підстави для твердження, що об'єктом інтересу студентів, які цікавляться своєю майбутньою професією, є той зміст предмету "іноземна мова", з якого вони одержують інформацію, пов'язану з їх професійною підготовкою. Наявність у студента інтересу до професії є збуджувальним мотивом до його участі в рольовій грі, пов'язаній з його майбутньою професійною діяльністю, оскільки рольові ігри дозволяють диференціювати завдання в залежності від рівня сформованості мовленнєвих комунікативних умінь студентів.

Мета ігрової діяльності - успішно виконати взятую на себе роль. А все те, що може допомогти студентові в цьому (знання, навички, уміння) набуває особливого змісту і вже по-іншому усвідомлюється ним. Зробивши іноземну мову зі засобом досягнення мети, цікавою для студента, ми створюємо умови для появи опосередкованого інтересу до іноземної мови. Таким чином відбувається перенесення інтересу з мети ігрової діяльності на засіб її реалізації - іноземну мову.

Психологічний механізм цього процесу досліджений Х. Раутенгауз: "Під час гри у того, хто грає і захоплений імітацією, мимоволі, за асоціацією відбувається переміщення інтересу з мети на об'єкт, що став засобом; емоція, пов'язана з метою, поширюється тепер водночас або послідовно на пов'язані з нею засоби: ці. переміщення інтересу потім підхоплюються особою" [7, 94].

Схема формування інтересу до іноземної мови у процесі рольової гри може бути представлена як ланцюжок таких мотивів: інтерес до професії - мотив, що спонукає до участі в рольовій грі професійно спрямованого характеру - мета успішно виконати взятую на себе професійну роль - опосередкований інтерес до іноземної мови як засобу досягнення мети — неопосередкований інтерес до процесу вивчення іноземної мови.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що інтерес до іноземної мови у студентів з достатнім рівнем розвитку інтересу до професії формується і розвивається далі у процесі іншомовного спілкування в рольовій грі, зміст якого відповідає їх професійним нахилам.

Складніше зі студентами, у яких недостатньо розвинутий цей мотиваційний фактор, тобто відсутня первинна ланка мотиваційного ланцюга. В такому разі зусилля викладача мають бути спрямовані на створенні у них мотиву, що спонукає до іншомовного спілкування в рольовій професійно спрямованого характеру. Таким мотиваційним фактором за певних умов може стати роль.

Будучи носієм конкретної ролі, студент усвідомлює необхідність і доцільність виконання тих чи інших мовленнєвих дій у грі. Однак це відбувається лише тоді, коли студент, який добровільно прийняв запропоновану роль, вважає її цікавою. Програвання такої ролі супроводжується позитивними

переживаннями і стимулює мовленнєву діяльність.

Зробити роль цікавою, доповнити її "живим" матеріалом можна за допомогою соціально-психологічної характеристики, в якій наводяться біографічні дані персонажа, описуються його зовнішність, риси характеру тощо. Правильно дібрана роль містить мотив, що спонукає студента, в якого недостатньо сформований інтерес до професії, взяти участь у рольовій грі.

Практична реалізація цього завдання потребує, як стверджує Х. Раутенгауз, подальшої диференціації студентів, у яких недостатньо розвинуто професійний інтерес. Серед них, за результатами анкетування, розрізняють студентів з невизначеним ставленням до професії і таких, що явно незадоволені обраною професією. Перші віддають перевагу цікавим (за соціально-психологічними характеристиками) або "престижним" ролям: перекладача, керуючого фірмою, генерального директора, конструктора, однієї із західних фірм, менеджера, стюардеси та ін. Для інших краще передбачити ролі, не пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Як показує досвід, студенти самі пропонують роль, яку вони хотіли б виконати у рольовій грі, і навіть самостійно розробляють її ішюмовний аспект.

Отже, розподіл ролей з урахуванням ступеня сформованої у студентів професійного інтересу, диференціація завдань сприятиме формуванню або подальшому розвитку інтересу до іноземної мови.

Єдина типологія диференційованих вправ для індивідуалізації процесу навчання іноземної мови розроблена Х. Раутенгауз [9, 62]. В основу її покладено критерій змісту індивідуалізації процесу навчання іноземної мовленнєвої діяльності: спочатку відбувається частіша адаптація навчальних завдань відповідно до рівня розвитку компонентів психологічної структури індивідуальності студента і паралельна корекція існуючих недоліків, а потім – удосконалення навчальних можливостей індивіда. Найдоцільніше використовувати для формування іноземних навичок і вмінь такий комплекс вправ: мовні – умовно-мовленнєві – мовленнєві.

Наведемо один із прикладів комплексів вправ для реалізації регулюючої індивідуалізації [13, 42].

Відповідно до програми, одним із завдань I етапу навчання є оволодіння прийомами ознайомлювального і ґрунтового читання. Основну увагу на цьому етапі слід звертати на ознайомлювальне читання, оскільки воно дає студентам змогу перенести відповідні вміння і прийоми з рідної мови, автоматизувати технічні навички читання, швидко й ефективно повторити мовний матеріал, який вивчався в школі, відчути реальні успіхи в оволодінні іноземною мовою.

Отже, комплекси індивідуалізованих вправ, що розглядаються, спрямовані головним чином на оволодіння студентами ознайомлювальним читанням. Як відомо, мовленнєва діяльність буде успішною, якщо студенти володіють необхідними засобами і способами її реалізації. Під першими розуміють запас мовних знань студентів, під останніми - відповідні вміння. Згідно з І. Цетлер, методично виправданою є спеціальна робота, спрямована на оволодіння студентами як засобами, так і способами розв'язання завдань, що виникають у процесі читання тексту [13, 42]. Робота над компонентами читання здійснюється за допомогою спеціальних вправ, які дають змогу повторити те саме завдання потрібну кількість разів з поступовим ускладненням матеріалу.

У дослідженні І. Цетлер зазначається, що система вправ з розвитку читання передбачає такі види роботи: а) перед текстові вправи мета яких - підготовка до читання тексту; б) читання; в) післятекстові вправи, які призначаються для контролю розуміння прочитаного.

Розглядаючи цю проблему, І. Цетлер уточнює, що в циклі занять підготовка студентів до діяльності обов'язково повинна передувати самій діяльності. В період підготовки до діяльності виділяють два основні види вправ - для оволодіння засобами і для оволодіння способами здійснення діяльності. Перші з них студенти виконують для накопичення певного запасу мовних одиниць і набуття мовних умінь, пов'язаних з їх упізнаванням і декодуванням підчас читання, другі - для розвитку вмінь смислової переробки тексту, що його читають.

Отже, комплекси диференційованих індивідуалізованих вправ для студентів з різним рівнем підготовки повинні включати три групи до текстових вправ для оволодіння: а) мовним матеріалом; б) умінь, пов'язаними з оперуванням мовним матеріалом; в) умінь смислової переробки прочитаного тексту. Ці групи виділяють серед мовних, умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ. Оскільки при складанні цих вправ враховується рівень підготовки студентів, а також міра допомоги їм з боку викладача, то їх можна віднести до диференційованих.

До кожної групи входять відповідні види індивідуалізованих вправ. Так, перша група представлена мовними адаптованими вправами I виду, за допомогою яких студенти оволодівають мовним матеріалом. Друга група представлена умовно-мовленнєвими адаптованими вправами I виду, призначеними для оволодіння мовними вміннями. Третя група – це мовленнєві удосконалюючі вправи для оволодіння вміннями смислової переробки тексту, що читається.

Слід зазначити, що комплекси диференційованих вправ для студентів різних підгруп мають свої

особливості. Так, студенти з низьким рівнем володіння навички читання дотекстову роботу з оволодіння мовним матеріалом починають з мовних адаптованих вправ I виду на основі ізольованих слів, що, з одного боку, дає змогу легко впізнавати їх у процесі читання тексту, а з другого – розвивати певні прийоми читання. Оволодіння вміннями, пов'язаними з оперуванням мовним матеріалом, передбачає виконання студентами умовно-мовленнєвих адаптованих вправ I виду на матеріалі словосполучень і речень. Робота з оволодіння вміннями смислової переробки тексту, що читається, базується на матеріалі абзаців і передбачає виконання мовленнєвих удосконалюючих вправ.

Студентам з достатнім рівнем підготовки не потрібно виконувати мовні адаптовані вправи I виду. Їм пропонують вправи підвищеної складності. Домінуючими стають умовно-мовленнєві адаптовані вправи I виду і мовленнєві удосконалюючі вправи, які передбачають «шліфування» всіх компонентів психологічної підструктури індивідуальності студента та їх подальший розвиток.

Завдання диференціації у процесі навчання іншомовної лексики полягає в тому, щоб сформувати індивідуальний стиль навчальної діяльності студентів, спрямованої на оволодіння лексикою з урахуванням особливостей їх індивідуальних стратегій навчання. Особливості індивідуальної стратегії навчання впливають на функціонування асоціативного механізму пізнавальних процесів, внаслідок чого переважає той чи інший спосіб засвоєння слів [6, 85].

Отже, огляд публікацій свідчить, що сучасний процес навчання іноземній мові майбутніх фахівців неможливий без індивідуалізованого підходу і диференціації навчальних завдань. Тому предметом нашого подальшого дослідження є складання і використання портативної системи диференційованих тестів і вправ на первинне засвоєння граматичного матеріалу англійської мови студентами-першокурсниками вищих педагогічних навчальних закладів.

Література:

1. Дарійчук Л. П. Психолого-педагогічні аспекти організації диференційованого навчання студентів-нефілологів у процесі навчання іноземної мови / Л. П. Дарійчук // Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Сер. : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – Вип. 11. – С. 69–72.
2. Кремень В. «... І універсальність підготовки випускника, і його адаптованість до ринку праці» // Освіта. – 2003. – № 12. – С. 4–5.
3. Ankerstein, Hilmar. Individualisierung des Lernprozesses im Fremdsprachunterricht / Englisch, Jg. 12, H. 4. – 1999. – S. 138–142.
4. Bausch K.-R., Christ H., Krumm H. – J. (Hrsg.). Handbuch. Fremdsprachunterricht. – UTW für Wissenschaft, Tübingen, Basel: Francke, 1995.
5. Bleyhl Werner. „Individualization“ im Fremdsprachunterricht / Englisch, Jg. 17, H. 4. – 2001. – S. 150–152.
6. Nehm Ulrich. Autonomes Lernen und Fremdsprachenerwerb. AKS-Rundbrief. – Bochum, 1989.
7. Rautenhaus Heike. Differenzierung und Individualisierung. – Stuttgart, 1993.
8. Rautenhaus Heike. Der lernschwache Englischschüler. Die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens. – Berlin, 1987.
9. Rautenhaus Heike. Äußere und innere Differenzierung. – Curriculum 48, Soest- 1998. – S. 53–64.
10. Rautenhaus Heike. Innere Differenzierung. Englischunterricht an Hauptschulen. – Berlin, 2000.
11. Sattler Gerd. Untersuchung über Differenzierungsstrategien im Englischunterricht an Grundschulen. – Berlin, 1989.
12. Schönbein Ruth.. Differenzierung im Computerlernen / Englisch, Jg. 21, H. 3. – S. 11-21.
13. Zettler Irmgard. Individualisierung? – Stuttgart: Klett, 2001