

УДК 378.147.016:84

Научная статья

DOI: 10.15593/2224-9389/2023.2.9

И.Н. Митрюхина

Поступила: 12.05.2023

Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,
Пермь, Российская Федерация

Одобрена: 11.06.2023

Принята к печати: 26.06.2023

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Рассматривается проблема обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в разноуровневых группах на основе дифференцированного подхода. Раскрывается положение о том, что такое обучение основывается на учете индивидуальных особенностей каждого студента: уровня сформированности коммуникативных навыков и умений, фоновых знаний, потребностей, мотивов и интересов. Выделяются специфические признаки иноязычного говорения как вида речевой деятельности, а также основные принципы дифференцированного обучения, которые находят отражение в технологии моделирования проблемных ситуаций и проблемных заданий при обучении иноязычному говорению. Рассматривается принцип проблемности как один из основополагающих при дифференцированном обучении, который определяет проблемность ситуаций, проблемность содержания и уровни проблемности при решении коммуникативно-познавательных задач. В соответствии с уровнем проблемной ситуации, степенью мыслительной активности студентов и их уровнем информационных возможностей разработана модель проблемных ситуаций и проблемных задач при обучении иноязычному говорению в разноуровневых группах. Приводится пример моделирования проблемных ситуаций и создания проблемных задач в рамках темы «Здоровый образ жизни. Спорт». Технология представляет процесс поэтапного решения проблемных задач и проблемных ситуаций в зависимости от уровня иноязычных компетенций обучающихся. Обобщаются значимые компоненты процесса обучения на основе использования проблемных ситуаций в разноуровневых группах: индивидуализация, высокая доля самостоятельной работы и выбора заданий; мотивация и развитие коммуникативно-познавательного интереса; алгоритмизация инструкций к упражнениям; активность и стремление к творчеству.

Ключевые слова: *дифференцированный подход, принципы дифференцированного обучения, разноуровневое обучение, принцип проблемности, индивидуализация, иноязычное говорение, моделирование проблемных ситуаций, проблемные задачи.*



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

I.N. Mitryukhina

Perm National Research Polytechnic University,
Perm, Russian Federation

Received: 12.05.2023

Accepted: 11.06.2023

Published: 26.06.2023

DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING TO NON-LINGUISTICS STUDENTS ON THE BASIS OF PROBLEM-BASED SITUATIONS

The paper is focused on the problem of teaching foreign languages to non-linguistics students in mixed-ability groups by a differentiated approach. The latter requires a thorough analysis of the individual characteristics of each student: the reference level of communicative skills, background knowledge, needs, motives and interests. The author describes the specific features of foreign-language speaking as a type of linguistic activity, as well as the main principles of differentiated learning, embodied in the technology of problem-based tasks and situations in teaching foreign-language speaking. Problematicity as one of the fundamental principles of differentiated instruction is considered, which determines the problem essence of situations, learning content, and levels of problematicity in solving communicative-cognitive tasks. In accordance with the level of the problem-based situation, the degree of students' thinking activity and their level of information capabilities the model has been built of problem-based situations and tasks for teaching foreign language speaking to students of different language ability. The author gives an example of modelling problem-based situations and creating problem-based tasks for the topic "Healthy lifestyle. Sports". The technology implies the process of step-by-step solution of problem-based tasks and problem-based situations depending on the level of learners' foreign language competences. The significant components of the learning process backed by problem-based situations in mixed-ability groups are summarized: individualization, high proportion of autonomous work and free choice of tasks; motivation and development of communicative-cognitive interest; algorithmization of instructions for exercises; high activity and strive for creativity.

Keywords: *differentiated approach, principles of differentiated learning, mixed-ability learning, problematicity principle, individualization, foreign language speaking, modelling of problem-based situations, problem-based tasks.*

Введение

В России, начиная с 2000-х годов, ситуация с изучением немецкого языка в школе, а затем и в вузе начала терять свои перспективы. В школах продолжается выбор в пользу английского языка как первого и единственного иностранного языка, что, в свою очередь, ведет к некоторым проблемам образовательного характера в вузах. Сегодня количество студентов, изучающих немецкий язык на неязыковых специальностях в Пермском национальном исследовательском политехническом университете, сократилось до 2–3 групп на 1-м курсе по всем факультетам.

Таким образом, в одной такой сборной группе с различных факультетов оказываются студенты с совершенно различным уровнем владения иностранным языком: от начинающих до уровня В1. В подобной ситуации перед преподавателем встает вопрос о принципиальной возможности эффективного обучения языку в разнородных группах.

Несмотря на то, что в настоящее время существуют отечественные и зарубежные методические исследования, посвященные проблемам дифференцированного обучения иностранным языкам (Г.К. Селевко, И.Н. Айнутдинова, М.Ю. Бухаркина, Н.Ю. Кузнецова, Е.Ю. Никитина, M. Bönsch, S. Demmig и др.), остаются недостаточно разработанными учебные пособия, которые предлагали бы информационный контент, дифференцированный по уровню содержания, а также систему разноуровневых заданий.

Практика показывает, что у каждого отдельного студента уровень владения даже разными видами речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо) может значительно различаться. Кроме того, следует принять во внимание то, что все студенты обладают разными типами восприятия информации, фоновыми знаниями, интересами и потребностями в изучении языка [1, с. 9].

Универсального учебника, как известно, не существует, а использование существующих учебников в полярно-разнородной группе не всегда представляется возможным и достаточным. Выход, по нашему мнению, существует в реализации технологии проблемного обучения, а именно в разработке моделей проблемных ситуаций и проблемных задач разного уровня с учетом степени сформированности навыков и умений иноязычного говорения у студентов и их индивидуальных особенностей.

Моделирование проблемных задач и проблемных ситуаций при обучении иноязычному говорению студентов в разноуровневой группе может быть успешно использовано при условии проведенного исследования важных специфических характеристик говорения как вида речевой деятельности, особенностей и принципов дифференцированного обучения, роли ступенчатых проблемных ситуаций, что, в свою очередь, позволяет выделить в качестве объектов дидактического моделирования индивидуальные, парно-групповые и коллективные коммуникативно-познавательные задачи, имеющие репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный характер.

Итак, целью данной работы является определение решений проблемы обучения студентов с различным уровнем владения языком иноязычному говорению как одному из видов речевой деятельности на основе моделирования проблемных ситуаций.

Методология исследования

Говорение – это форма устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [2].

Говорение как вид речевой деятельности в условиях речевого общения характеризуется следующими специфическими признаками, на которые

необходимо ориентироваться в дальнейшем при разработке технологии моделирования проблемных ситуаций в процессе обучения иноязычному говорению.

– Наличие потребности и мотива для высказывания. Говорение всегда мотивировано.

– Целенаправленность говорения как способ самовыражения и воздействия на партнера.

– Предмет говорения – свои и чужие мысли, информация.

– Связь говорения с речемыслительной деятельностью. Любая коммуникативная задача является речемыслительной задачей.

– Говорение – активный процесс, проявляющийся в отношении говорящего к реальной действительности и связанный с личностью говорящего. Активность жизненной позиции проявляется и в речи.

– Ситуативность как условие реализации процесса общения.

– Результатом говорения выступает речевой продукт.

– Средствами говорения является языковой и речевой материал.

– Говорение – это процесс взаимодействия с целью обмена мыслями и информацией и побуждение к действию.

– Индивидуализация процесса говорения [3–6].

Создание мотива и формирование коммуникативно-познавательного интереса в процессе обучения говорению на иностранном языке невозможно без учета принципа индивидуализации, который является одним из основных при дифференцированном подходе. Под индивидуализацией обучения речевой деятельности подразумевается учет всех свойств учащегося как индивидуальности: его способностей, умения осуществлять речевую и учебную деятельность и его личностных свойств. Индивидуализация является одним из основных средств создания мотивации, пробуждения интереса и активности обучающегося [7, 8].

Учет индивидуальных и личностных свойств дает возможность организовать личностно-ориентированное дифференцированное обучение, под которым применительно к процессу обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов понимается такая система обучения, в ходе которой учитываются индивидуально-психологические особенности каждого обучающегося и при которой каждому студенту обеспечивается реальная возможность выступать субъектом обучения [9].

Концепции развивающего обучения (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов) были положены в основу дифференцированного подхода в процессе обучения. Обучение должно происходить в процессе деятельности и опираться на зону ближайшего развития по Л.С. Выготскому. Эта зона определяется содержанием таких задач, которые человек может решить лишь с помощью другого человека (например, преподавателя), но после приобретения опыта совместной деятельности он становится способным к самостоятельному решению аналогичных задач [10, с. 11].

Исходя из вышеизложенного, вслед за Н.Ю. Кузнецовой, М. Bönsch, S. Demmig, необходимо выделить следующие основополагающие принципы дифференцированного обучения:

- 1) **принцип принятия личности** – отношение к студенту как к уникальной личности, которая имеет свои интересы, способности, желания и возможности;
- 2) **принцип акцентирования на сильных сторонах студента** – научить студентов верить в себя и их потенциал к личностному росту;
- 3) **принцип создания ситуации успеха для каждого** – учёт зоны ближайшего развития каждого студента;
- 4) **принцип опоры на существующие у студентов знания, опыт и эмоции;**
- 5) **принцип единства учебной группы** – построение учебного процесса, при котором все студенты оказываются вовлеченными в деятельность в равной степени;
- 6) **принцип личностно-значимых заданий и установок** – управление процессом обучения иностранному языку опирается на информацию о студентах: их интересы, желания, возможности, цели обучения, способности к языку и прочее;
- 7) **принцип разноуровневости заданий** – учёт уровня языковой подготовки студентов [9, 11, 12].

Этот список целесообразно дополнить также еще одним принципом организации содержания и процесса обучения иноязычному говорению, а именно **принципом проблемности**. Преподаватель должен так моделировать коммуникативные ситуации, чтобы за счет их проблемности, проблемности содержания текстового материала и уровней проблемности способствовать не только созданию мотива говорения, но и учитывать уровень информационных возможностей обучающихся [13, с. 75].

Основными понятиями проблемного обучения выступают проблема, проблемная задача, проблемный вопрос и проблемная ситуация. Проблема – осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта. Проблема, как и задача, берет свое начало в проблемной ситуации, которая обусловливает начальную стадию мыслительного процесса, связанную с порождением познавательного мотива и выдвижения предварительных гипотез относительно способов разрешения проблемной ситуации. Проблемная задача возникает в том случае, когда в познаваемом объекте намечается искомое, которое нужно найти путем преобразования определенных условий. Задача выступает как знаковая модель проблемной ситуации, то есть как такое объективное, которое может стать частью содержания обучения. [14, с. 258–259]. Следовательно, проблема – это задача, требующая решения и выступающая в качестве содержательной основы проблемной ситуации. Проблемная задача включает в себя цель, условия (известное) и искомое (неизвестное) и позволяет действовать по алгоритму, что позволяет справляться с такими задачами обучающимся даже с невысоким уровнем владения языком.

Проблемный же вопрос, который может входить в структуру проблемной задачи, а также выступать как относительно самостоятельная форма мысли, не содержит условий, их необходимо определить самостоятельно.

Задания, содержащие проблемный вопрос, являются более сложными и предлагаются студентам с более развитыми иноязычными компетенциями.

Е.В. Ковалевская определяет проблемную ситуацию как речевую ситуацию, содержащую проблему для решения и неизвестные средства, способы или предмет речевой деятельности и ориентированную на иноязычные потребности и возможности учащихся, необходимые для передачи или приема информации на иностранном языке [15, с. 33].

Е.В. Ковалевская отмечает также роль ступенчатых проблемных ситуаций, в которых цель осложнена серией препятствий. Это способствует организации процесса обучения на основе его индивидуализации. Применение этих ситуаций позволяет преподавателю дифференцировано выбирать проблемные ситуации различной сложности с ориентацией на индивидуальные иноязычные коммуникативно-познавательные потребности и возможности слушателей, что особенно актуально в группе с разным уровнем владения иностранным языком [15].

Принцип проблемности при организации предметно-содержательной основы говорения означает наличие проблемы в текстах, видение этой проблемы в графических материалах или других средствах неязыковой знаковой системы (фотографии, карикатуры и т.д.). Важное значение при этом приобретает группировка текстов вокруг определенных проблем [13]. Объектом коммуникативно-познавательных задач в процессе чтения и извлечения информации из этих текстов становится все новое, неизвестное по проблеме, новая информация для субъекта, выводимая из тех мыслей, суждений, которые сформулированы авторами в текстах, извлечены и использованы для обмена с другими и обсуждения исследуемой проблемы [16, с. 106].

Дифференцированный подход в процессе обучения иностранному языку традиционно рассматривается с трёх различных позиций [9]:

1. Дифференциация содержания обучения иноязычному говорению. Содержание включает в себя информационный контент, а также знания, навыки, умения, которыми должен овладеть студент в результате обучения. Однако количество подлежащих изучению единиц учебного материала может для каждого студента оказаться разным. Разнообразие информации и проблем, содержащихся в текстах, также является стимулом для студентов к обмену своими мыслями и идеями, мотивирует их слушать, услышать и понять другого партнера, так как каждый владеет своей особенной информацией.

2. Дифференциация процесса обучения означает предоставление преподавателем возможности каждому студенту выбирать различные пути овладения содержанием. Языковые способности учащихся проявляются не только в быстроте, легкости и прочности овладения учебным материалом, но и в предпочтительных и наиболее успешно осуществляемых формах учебной деятельности. Студенты могут выполнять различные задания в зависимости от их уровня информационных возможностей, потребностей и интересов.

3. **Дифференциация результатов обучения** означает разнообразие уровней сложности продуктов речевой деятельности, которые создают студенты, чтобы показать результаты в овладении содержанием обучения.

Эти положения легли в основу разработки проблемных коммуниктивно-познавательных задач и моделирования проблемных ситуаций при обучении иноязычному говорению.

Исследование и его результаты

Активность включения обучающихся в учебный процесс и создание мотивации говорения на иностранном языке во многом определяются моделированием проблемных ситуаций и разработкой проблемных задач, которые выступают мощным стимулом для говорения. При разработке моделей проблемных ситуаций мы руководствовались уровнем и степенью проблемности, которые выделяет И.А. Зимняя. На первом уровне проблемности преподаватель создает проблемную ситуацию, а слушатель решает проблему. На втором уровне преподаватель частично вместе с обучающимися создает проблемную ситуацию, а учащийся решает проблему, и третий уровень, где слушатель сам создает, конструирует проблемную ситуацию и сам или вместе с группой участвует в решении проблемы [17].

В соответствии с уровнем проблемной ситуации, степенью мыслительной активности студентов и их уровнем информационных возможностей была разработана модель проблемных ситуаций и проблемных задач при обучении иноязычному говорению в разноуровневых группах (рисунок).



* КПЗ коммуниктивно-познавательные задачи

Рис. Модель обучения говорению на основе проблемных ситуаций

На первом этапе развиваются коммуникативные умения монологического характера, на втором – умения вести диалог, и третий этап представляет собой коллективное обсуждение (проект, презентация, дискуссия, ток-шоу и т.д.).

Рассмотрим пример моделирования проблемных ситуаций и создания проблемных задач в рамках темы «Здоровый образ жизни. Спорт», которая изучается на 1-м курсе студентами неязыковых специальностей. Необходимо отметить, что сборная группа состоит из студентов различных факультетов и разного уровня сформированности коммуникативных компетенций (от начинающих до уровня В1).

На подготовительном этапе формулируется коллективная цель-задача, то есть цель, к которой должны стремиться обучающиеся в течение работы над изучаемой темой. В рамках данной темы «Здоровый образ жизни. Спорт» итоговым контролем будут подготовка и представление презентаций с последующим обсуждением между подгруппами, на которые делится вся группа (12 человек).

Коллективная цель-задача может быть сформулирована следующим образом: *Здоровый образ жизни сегодня в тренде. Как вы считаете, что включает в себя здоровый образ жизни? Составьте ассоциограмму и выделите основные подтемы или проблемы. Разделитесь на подгруппы. Каждая подгруппа сделает презентацию в рамках одной из подтем и расскажет об этом в группе с последующим обсуждением.*

Необходимо исходить из того, что уже в начале занятия можно сделать студентов причастными к обсуждаемым проблемам. Данную роль могут выполнять картинки, фотографии, ассоциограммы.

Sehen Sie die Fotos oben an. In welches Foto würden Sie am liebsten „einsteigen“? Warum? Bei welcher dieser Aktivitäten können Sie sich am besten entspannen? Wie häufig haben Sie Gelegenheit dazu? Was essen Sie gerne? Frühstücken Sie oder nicht?

Для выражения своей точки зрения необходимо дать опоры:

Wenn ich Entspannung suche, ... ich am liebsten ... Um mich wirklich zu entspannen, muss ich ... Ein gutes Mittel gegen Stress ist für mich ... Zum Frühstück gibt es heute... Besonders gern mag ich...

Для студентов с низким уровнем языка дается список ключевых слов и выражений, которые они в процессе обсуждения заносят в таблицу по категориям:

Bewegung	Ernährung	Entspannung
<i>tanzen</i>	<i>Milchprodukte</i>	<i>relaxen</i>
....		

На первом этапе идет самостоятельная работа с текстом *“Jugendliche über gesunde Lebensweise“* из учебного пособия „Deutsch für Ingenieure“ (в качестве домашнего задания). Задача студентов – выделить проблемы, которые

определяют здоровый образ жизни молодого человека. В результате работы с текстом студентами были выделены следующие основные проблемные поля: 1- *Gesundes Essen*; 2- *Sport und Bewegung*; 3-*Entspannung*.

Вся группа делится на 3 подгруппы в соответствии с выделенными проблемами. По нашему мнению, целесообразно формировать разноуровневые подгруппы, внедряя в каждую подгруппу как слабо, так и сильно подготовленных студентов, которые выполняют помогающую и контролирующую функцию. Большое значение имеет также тот факт, что слабые студенты тоже внесут свой посильный вклад в общий результат подгруппы, что в значительной степени влияет на их мотивацию и интерес.

Второй этап будет являться этапом решения индивидуальных проблемных задач. Студентам с разным уровнем подготовленности предлагаются задачи с разным уровнем препятствий.

Для студентов с низким уровнем предлагаются задачи одноступенчатые, с одним препятствием. Как правило, это задания репродуктивного типа. Например:

– *Выберите полезные и вредные для здоровья продукты из представленных на картинке. Какие продукты питания вы употребляете?*

– *Распределите приведенные ниже виды спорта по категориям. Каким видом спорта вы занимаетесь?*

Extremsport	Wassersport
Sport mit Musik	Wintersport
Ballsport	Natursport

Для студентов среднего уровня инструкция к проблемной коммуникативно-познавательной задаче может содержать двухступенчатую задачу: *Опираясь на представленную пирамиду питания, распределите все продукты по категориям. Какие продукты и в каком количестве необходимо употреблять, чтобы быть здоровым?* Это уже репродуктивно-продуктивное задание.

Для продвинутых студентов можно предложить продуктивное задание творческого характера: *Составьте «здоровое» и «нездоровое» меню на обед. Предложите эти меню для обсуждения в группе. А как вы питаетесь? Что будет, если постоянно принимать нездоровую пищу?* Эти проблемные задачи уже многоуровневые.

Следующий (третий) этап – это решение проблемных задач в форме парно-групповой работы. Задания могут быть следующего типа: *Прочитайте*

тексты о людях с различным типом питания и определите, к какому типу вы принадлежите и почему, обоснуйте свое мнение. Обменяйтесь информацией с партнерами. Слабым студентам можно опираться на следующий план:

1. Какие продукты вы употребляете?
2. Где покупаете продукты?
3. Как готовите?

Или: Прочитайте аргументы **за** и **против** езды на велосипеде. Попробуйте убедить вашего партнера заняться велоспортом, при этом ваш партнер настроен пессимистично. Используйте 6–7 аргументов.

На четвертом этапе работы идет подготовка презентации в подгруппе. Пример задания: Составьте презентацию о здоровом питании для студентов. Расскажите, какого типа питания вы придерживаетесь, и какие советы вы могли бы дать своим сокурсникам. Работайте по следующему алгоритму:

- Придумайте слоган, который отражает суть вашей презентации. Например, «Der Mensch ist, was er ist».
- Обсудите важные аспекты, которые вы хотите представить.
- Используйте лексику, над которой вы работали в этой теме.
- Распределите информацию в презентации между собой. Каждый должен сделать сообщение.

В этой проблемной ситуации очень важны личностный смысл и приближенность к реальной жизни, которые создают мотивацию для говорения, желание высказать свою точку зрения. Презентация не должна ограничиваться только информацией о правильном, здоровом питании, а должна отражать реальный подход студентов к питанию. Сообщение в рамках презентации может опираться на следующий план:

- Я делаю (питаюсь) таким образом... У меня такой тип питания...
- Я не должен делать (питаться) так...
- Но иногда...
- Что особенно важно...

В конце каждой презентации предлагается викторина для всех студентов группы. Например: Какие из представленных продуктов являются полезными, какие не очень полезные, какие вредные. Или в конце презентации о занятиях спортом можно предложить определить, какие виды спорта экстремальные, какие нет и т.д.

Данный вид работы дает возможность студентам даже с низким уровнем владения языком стать участником творческого процесса. С той лишь разницей, что уровень лексического наполнения и грамматические конструкции таких сообщений будут более простые, при этом будут использоваться различные опоры. Но обучающийся осознает, что он наравне с остальными участвует в коллективном обсуждении и вносит свой посильный вклад в общий результат.

Этот момент очень важен, так как создает мотивацию и формирует коммуникативно-познавательный интерес в процессе обучения иноязычному говорению.

Студенты с высоким уровнем владения языком предпочитают творческие, продуктивные задания, самостоятельную работу и охотно становятся лидерами в своих подгруппах, помогая более слабым справиться с заданиями.

Чтобы проблемные ситуации действительно мотивировали и являлись стимулом для говорения всех студентов без исключения, при их моделировании необходимо соблюдать баланс инструктивных и конструктивных (творческих) заданий. При этом даже студенты с начинающим уровнем не должны быть ограничены заданиями только репродуктивного типа. Они полноценно задействованы на всех этапах работы над данной проблемной ситуацией и активно участвуют в презентации и обсуждении, ориентируясь на свой уровень информационных возможностей [18].

Заключение

В ситуациях с разноуровневыми группами преподаватель в любом случае исходит из требований в рабочей программе для достижения студентами минимального порога овладения навыками и умениями. Разрабатывая индивидуальные траектории для слабых и для продвинутых студентов, мы должны пойти на некий компромисс между требованием программы и реальными возможностями студентов. Тем не менее необходимо отметить, что создание мотивации к говорению, посильность предложенных заданий, разработанная информационная основа, а также интенсивная самостоятельная работа дают хорошие результаты, и даже начинающие студенты к концу первого года обучения демонстрируют удовлетворительные знания, навыки и умения.

В условиях дифференциации обучения важная роль принадлежит обучению в группе, подгруппах, то есть во взаимодействии. В этих группах происходят взаимообучение, взаимоконтроль и самоуправление студентов, при руководящей роли преподавателя [19].

Концепт проблемного обучения иноязычному говорению включает в себя следующие элементы: ситуативность; проблемность; индивидуализация; высокая доля самостоятельной работы и выбора заданий; мотивация и развитие коммуникативно-познавательного интереса; алгоритмизация инструкций к упражнениям; активность и стремление к творчеству.

При использовании данной технологии необходимо установить требования к овладению теоретическим и практическим материалом для каждой подгруппы. В качестве требований выступает объем изучаемого материала, а также те умения и навыки, которыми должны овладеть студент той или иной подгруппы. Критерием формирования групп или пар может быть уровень владения учебным материалом (т.е. хорошо и слабо подготовленные студенты

составляют разные группы с целями освоения разного материала), а можно сознательно и целенаправленно формировать разнородные группы, «внедряя» в каждую группу слабо подготовленных студентов одного или нескольких «сильных» учащихся с закреплением за ними направляющей и контролирующей функций. В последнем случае более подготовленные студенты играют роль «консультантов», «шефов». Данная «инсценировка» является мощным средством достижения обучающих, развивающих и воспитывающих целей, ведь, когда человек учит других, он наиболее глубоко понимает и запоминает материал [19, с. 62].

Итак, чтобы сгладить уровень противоречий между требованиями программы и различными уровнями владения иностранным языком в группе, необходимо применять дифференцированный подход и разрабатывать индивидуальные траектории для каждого студента. Одним из таких методов является метод моделирования проблемных ситуаций с последующим разрешением проблем, содержащихся в этих ситуациях на основе разработки индивидуальных, парно-групповых и коллективных задач, содержащих в себе репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивные (творческие) упражнения.

Список литературы

1. Классен Е.В., Одегова О.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8, № 30. – С. 8–19.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Серова Т.С. Коммуникативность и проблемность в современных технологиях обучения в вузе // Информация, информированность, инновации в образовании и науке. Избранное о теории профессионально-ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2015. – С. 122–128.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов [и др.]. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
7. Кузовлев, В.П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1. – С. 21–29.
8. Бухаркина М.Ю. Технология разноуровневого обучения // Научно-методический журнал. – 2003. – № 3. – С. 11–12.
9. Кузнецова Н.Ю. О содержании понятия «дифференцированное обучение» иностранному языку в условиях неоднородности учебных групп [Электронный

ресурсе] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электрон. науч. журнал (науч.-пед. интернет-журнал. – 2011. – Июнь. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1594.htm>

10. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.

11. Bönsch M. Methodik der Differenzierung // Die Berufsbildende Schule. – 2008. – № 60. – S. 324–328.

12. Demmig S. Binnendifferenzierung und Heterogenität // Deutsch als Zweitsprache. – 2008. – № 4. – S. 34–39.

13. Митрюхина И.Н. Методика формирования коммуникативно-познавательного интереса при обучении иноязычному говорению переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010.

14. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1985. – 431 с.

15. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков. – М.: Изд-во МНПИ, 1999. – 120 с.

16. Пипченко Е.Л., Серова Т.С. Проблемно-исследовательский проект в обучении гибкому иноязычному чтению «Прошлое, настоящее и будущее Пермской нефти»: учеб. пособие. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2016. – 122 с.

17. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. тр.– Пермь, 1994. – С. 10–17.

18. Mandl H., Gräsel C. Problemorientiertes Lernen // Computer und Unterricht. – 2001. – № 44. – S. 6–11.

19. Кондрашова Н.В., Кокошникова Н.А. Обучение иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4. – С. 60–62.

References

1. Klassen E.V., Odegova O.V. Raznourovnevoe obuchenie inostrannomu iazyku v vysshei shkole [Teaching foreign languages in a multi-level classroom]. *Voprosy metodiki prepodavaniia v vuze*, 2019, vol. 8, no. 30, pp. 8–19

2. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriia obucheniia inostrannym iazykam [Theory of teaching foreign languages]. Moscow, Akademiia, 2004, 336 p.

3. Zimniaia I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniu na inostrannom iazyke [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language]. Moscow, Prosveshchenie, 1985, 159 p.

4. Passov E.I. Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazыchnomu govoreniu [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie, 1991, 223 p.

5. Serova T.S. Kommunikativnost' i problemnost' v sovremennykh tekhnologiiakh obucheniia v vuze [Communicativeness and problems in modern technologies of teaching at the university]. *Informatsiia, informirovannost', innovatsii v obrazovanii i nauke. Izbrannoe o teorii professional'no-orientirovannogo chteniia i metodike obucheniia emu v vysshei shkole*, Perm, PSTU, 2015, pp. 122–128.

6. Gez N.I., Liakhovitskii M.V., Miroljubov A.A. et al. Metodika obucheniia

inostrannym iazykam v srednei shkole [Methods of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow, Vysshiaia shkola, 1982, 373 p.

7. Kuzovlev V.P. Struktura individual'nosti uchashchegosia kak osnova individualizatsii obucheniia rechevoi deiatel'nosti [Structure of the student's individuality as the basis for the individualization of teaching speech activity]. *Inostrannye iazyki v shkole*, 1979, no. 1, pp. 21–29.

8. Bukharkina M.Iu. Tekhnologiya raznourovneвого obucheniia [Technology of multi-level education]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal*, 2003, no. 3, pp. 11–12.

9. Kuznetsova N.Iu. O soderzhanii poniatia “differentsirovannoe obuchenie” inostrannomu iazyku v usloviakh neodnorodnosti uchebnykh grupp. Pis'ma v Emissiia [On “differentiated teaching” concept of a foreign language in heterogeneity of study groups. Letters to Emission]. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1594.htm> (accessed 09.07.2023).

10. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiia cheloveka [Psychology of human development]. Moscow, Smysl, Eksmo, 2005, 1136 p.

11. Bönsch M. Methodik der Differenzierung. *Die Berufsbildende Schule*, 2008, no. 60, pp. 324–328.

12. Demmig S. Binnendifferenzierung und Heterogenität. *Deutsch als Zweitsprache*, 2008, no. 4, pp. 34–39.

13. Mitriukhina I.N. Metodika formirovaniia kommunikativno-poznavatel'nogo interesa pri obuchenii inoiazыchnomu govoreniu perevodchikov v sfere professional'noi kommunikatsii [Methods of developing communicative and cognitive interest in teaching foreign language speaking to translators in the field of professional communication]. Ph.D. thesis. Yekaterinburg, 2010.

14. Kratkii psikhologicheskii slovar' [Brief psychological dictionary]. Eds. A.V. Petrovskii, M.G. Iaroshevskii. Moscow, Izdatelstvo politicheskoi literatury, 1985, 431 p.

15. Kovalevskaia E.V. Problemnost' v prepodavanii inostrannykh iazykov [Problematicity in teaching foreign languages]. Moscow, MNPI, 1999, 120 p.

16. Pipchenko E.L., Serova T.S. Problemno-issledovatel'skii proekt v obuchenii gibkomu inoiazыchnomu chteniiu “Proshloe, nastoiashchee i budushchee Permskoi nefiti” [Problem-based research project in teaching flexible foreign language reading “Past, present and future of Perm oil”]. Perm, PNRPU, 2016, 122 p.

17. Zimniaia I.A. Problemnost' v obuchenii nerodnomu iazyku [Problematicity in teaching a non-native language]. *Problemnost' v obuchenii inostrannym iazykam v vuze*, Perm, 1994, pp. 10–17.

18. Mandl H., Gräsel C. Problemorientiertes Lernen. *Computer und Unterricht*, 2001, no. 44, pp. 6–11.

19. Kondrashova N.V., Kokoshnikova N.A. Obuchenie inostrannomu iazyku studentov s raznym urovnem iazykovoi podgotovki [Teaching foreign languages to students with different levels of proficiency]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia*, 2018, no. 4, pp. 60–62.

Сведения об авторе

МИТРЮХИНА Ирина Николаевна

e-mail: *mirchen10@yandex.ru*

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

Финансирование. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Вклад автора. 100 %.

Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:
Митрюхина, И.Н. Дифференцированный подход при обучении иноязычному говорению студентов неязыковых специальностей на основе моделирования проблемных ситуаций / И.Н. Митрюхина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 100–114.

Please cite this article in English as:

Mitryukhina I.N. Differentiated approach in teaching foreign language speaking to non-linguistics students on the basis of problem-based situations. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2023, no. 2, pp. 100–114 (*In Russian*).

About the author

Irina N. MITRYUKINA

e-mail: *mirchen10@yandex.ru*

Cand. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)