Обучение студентов классического университета с использованием элементов дифференциации

Вегеро Мария Валерьевна
Ст. преподаватель
кафедры теории и практики английского языка
ГГУ имени Ф. Скорины
г. Гомель, Республика Беларусь

Сегодня дифференциация обучения выступает необходимым условием повышения качества образования на всех его этапах. В педагогике выделяют следующие формы дифференциации [1]: 1) внешняя дифференциация обучения, предполагающая создание относительно стабильных групп, в каждой из которых различные содержание обучения и учебные требования; 2) внутренняя дифференциация обучения, осуществляемая через разделение (явное или неявное) учащихся на группы внутри класса с целью организации работы с использованием разных методов обучения и на разном уровне сложности. Данная форма дифференциации предполагает вариативность темпа изучения программного материала, а также помощи со стороны преподавателя. Особенностью внутренней дифференциации является ориентация не только на испытывающих трудности в обучении, но и на одаренных учащихся.

При организации дифференцированного обучения иностранному языку мы не можем варьировать содержание обучения, которое определяется программой, однако пути достижения поставленных задач могут быть разными у учащихся с разными индивидуально-типологическими характеристиками. Учет этих характеристик и проектирование на их основе индивидуальной образовательной траектории для каждого студента и является, на наш взгляд, способом вывести иноязычную подготовку специалистов на более высокий уровень.

Внутреннюю дифференциацию можно проводить по различным основаниям. Существует множество подходов к определению критериев, на основании которых можно осуществлять дифференциацию обучения. При обучении иностранному языку традиционным является деление учащихся на группы в зависимости от их уровня подготовленности по иностранному языку. Так, наиболее рациональным находят отнесение студентов к группам сильных, средних или слабых учащихся. Далее работа с сильными учащимися строится на более сложном языковом материале, таким учащимся предоставляется большая самостоятельность в учении, задания носят большую творческую направленность. При работе с учащимися, которых относят к группе «слабых», преподаватель исходит из предположения о том, что такие учащиеся нуждаются в большем контроле, им свойственен низкий темп продвижения при изучении языка, такие учащиеся более склонны действовать по образцу, нежели творчески, менее мотивированы в изучении предмета. Другими словами, ниже оценивается не только уровень обученности, но, вслед за ним, и уровень обучаемости студентов.

Понятие об учебных возможностях учащихся разработано в исследованиях И. И. Цыркуна [2]. В качестве составляющих компонентов данного понятия автор выделяет достаточные в своей совокупности и диагностичные критерии: обучаемость и учебная работоспособность. Учебные возможности являются комплексной характеристикой учащихся, которая не только отражает достигнутый уровень развития учащихся, но также обладает значительным прогностическим потенциалом. В нашем исследовании для оценки учебных возможностей мы использовали «Методику системной диагностики учебных возможностей» учащихся, разработанную

Е. Н. Артеменок [3]. Продуктом диагностики является педагогический диагноз, на базе которого определяется принадлежность учащегося к типологической группе, а также определяется адекватная стратегия организации процесса его обучения. Количественная оценка учебных возможностей каждого учащегося осуществляется с применением интегрального показателя — кумулятивного индекса G, который вычисляется в интервале от 0 до 1.

Однако, в результате исследования, которое было проведено нами с целью оценки учебных возможностей учащихся первого курса университета, было установлено, что все учащиеся, участвовавшие в исследовании, имеют высокие учебные возможности. В исследовании участвовало 43 студента первого курса Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. В результате диагностики было выявлено, что студенты имеют показатели учебных возможностей, позволяющие отнести их к группам средних, средне-сильных и сильных учащихся. Причем, количество студентов, имеющих средние учебные возможности (кумулятивный индекс $G \leq 0{,}58$) составляет 5% от общей выборки.

Таким образом, на наш взгляд, нецелесообразным является подход к учащимся с низким уровнем обученности как к слабым студентам. Анализ причин сложившейся ситуации не является предметом данной статьи и может служить поводом для отдельного исследования. Но каковы бы ни были причины, не следует игнорировать тот факт, что все студенты обладают значительным учебным потенциалом, в результате чего даже от студентов с низким уровнем обученности можно ожидать высокого темпа продвижения в изучении предмета, высокого уровня познавательной инициативы, при организации обучения опираться на сформированные навыки самостоятельной работы. Адекватным видится построение обучения на основе стратегий сотрудничества и сотворчества [2].

Литература

1. Покровская, С. Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах: пособие для учителей и руководителей школ, практических школьных психологов / С. Е. Покровская. — Мн.: Бел. навука, 2002. — 123 с.
2. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалиста гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. — Мн.: Тэхналогія, 2000. — 326 с.