



**Н. А. Хлыбова, И. В. Томичева,
И. В. Гиренко**

УДК 372/881.1

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТРАТЕГИЙ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОБЗОР МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

С точки зрения преподавания и обучения изучение взаимодействия индивидуальных особенностей обучающихся и педагогического сопровождения означает изучение влияния на процесс обучения индивидуальных особенностей обучающегося с применением конкретных педагогических инструментов. С 60-х годов XX столетия в области когнитивной психологии были проведены многочисленные исследования взаимодействия индивидуальных способностей обучающихся, образовательного воздействия и обучения, при этом незначительное количество исследователей уделили внимание применению результатов этих изысканий в сфере изучения иностранного языка [8].

Однако уже с начала 1970-х годов проводились обширные исследования, направленные на выявление и классификацию индивидуальных особенностей обучающихся при изучении иностранного языка, обеспечившие прочную основу для работы в этой области в настоящее время. При этом использование новых технологий, оказывающих влияние на обучение иностранным языкам, привело к чрезмерному количеству подобных исследований. Следует признать полезным использование уже имеющегося на данный момент комплекса эмпирических знаний для изучения взаимодействия индивидуальных особенностей обучающихся и педагогического сопровождения.

Целью данного исследования является описание методологии поиска, направлен-

ного на изучение связей, которые могут существовать между индивидуальными особенностями обучающихся и медиасредой, используемой в процессе изучения иностранного языка. В этом исследовании применение стратегий обучения рассматривается с точки зрения возможностей их использования с обучающимися, имеющими индивидуальные особенности. Описанная работа еще находится на стадии разработки инструментария оценки применяемых стратегий обучения при использовании различных медианосителей. Необходимо специфицировать последующее применение этих инструментов к аудитории, выходящей за рамки таргетной, и выявить отличные от описанных задачи. Представляется целесообразным изучить взаимодействие стратегий обучения и используемых инструментов, поскольку понимание механизма учебной деятельности обучающихся позволяет эффективнее выстраивать учебные задачи на занятиях иностранного языка.

В первую очередь, представлен обзор теоретических основ, описаны используемая модель изучения иностранного языка, место индивидуальных особенностей обучающихся и использования образовательных технологий при обучении иностранному языку. Далее описывается метод работы посредством представления протокола исследования и полученных результатов.

Одними из самых известных среди различных разработанных моделей изучения иностранного языка являются Monitor Model Х. Дулай, М. Берг и С. Крашен [12] и Good Language Learner Model Н. Неймана и др. [13]. Monitor Model – это классическая модель, поскольку она исходит из предпосылок и дает прогнозы. При этом термин «модель» при описании Good Language Learner Model вводит в заблуждение, т. к. данная модель представляет собой перечень переменных при изучении иностранного языка и не имеет прямого отношения к теориям обучения языка.

При рассмотрении этих моделей в качестве основы для исследования индиви-



дуальных особенностей обучающихся П. Скехан отмечает, что Good Language Learner Model обладает рядом преимуществ по сравнению с Monitor Model. В ней освещаются различные аспекты успешного обучения, а также имеет место количественная оценка различных параметров, позволяющая продемонстрировать степень влияния одной переменной на другую [8]. Данная информация способствует осмыслению эффектов взаимодействия – обладание перечнем эвентуальных параметров облегчает выявление точек пересечения при взаимодействии.

П. Скехан также указывает, что в модели мониторинга остается место только для универсальных процессов при отсутствии учета индивидуальных особенностей. Предполагается, что при сопоставлении исходных данных все обучающиеся должны обрабатывать предоставляемую информацию одинаково и с одинаковой скоростью [8].

Good Language Learner Model с ее делением релевантных переменных на категории поддается эмпирическому подходу. Этот подход заключается в определении четко оговоренной области для исследования и сбора данных в этой области. Полученные данные могут быть применены для разработки теории. В рамках такого подхода изучение индивидуальных особенностей обучающихся может быть выстроено эффективнее, следовательно, данная модель представляется подходящей в качестве основы для исследования взаимодействия индивидуальных особенностей и педагогического сопровождения в процессе обучения иностранным языкам [8].

На рисунке 1 представлена схема переменных, участвующих при изучении иностранного языка на основе Good Language Learner Model Н. Неймана, разработанная П. Скеханом.

Модель разбита на пять групп переменных при изучении иностранного языка: три группы независимых переменных («категория и материал», «обучающийся» и «контекст») и две группы зависимых переменных («обучение» и «результат»); каждая группа подразделяется на несколько параметров.

Можно изменить выбор и наименование различных элементов в каждой группе, но основной принцип схемы останется неизменным.

Стрелки демонстрируют влияние разных групп переменных друг на друга. На начальном этапе обучения существует исходное состояние, результат достигается после завершения процесса обучения. Также видно, что элемент «категория и материалы» влияет на «контекст» и что «социальный контекст» играет особую роль в практике языка.

Нами предоставлена концептуальная основа индивидуальных особенностей обучающихся с опорой в основном на когнитивную модель обучения. Исследования индивидуальных особенностей обучающихся больше касаются различий между ними, нежели сходства. Этот контраст между двумя типами исследований характерен для психологии, но не для изучения иностранных языков [8].

Большая часть исследований, посвященных изучению индивидуальных особенностей студентов при обучении иностранному языку, сосредоточена на анализе их влияния на результат обучения, а не на самом процессе обучения. Опираясь на Good Language Learner Model, видится возможным включать стратегии обучения в образовательный процесс и изучать влияние педагогического воздействия на их использование обучающимся.

Индивидуальные особенности обучающихся можно разделить на две категории. Категория переменных описывает когнитивные, аффективные и социокультурные аспекты личности в начале обучения. Это переменные, которые в значительной степени являются неосознанными и неконтролируемыми индивидуумом. Они могут меняться со временем, но предполагается, что они стабильны при выполнении той или иной задачи. С другой стороны, стратегии – это систематическое и целенаправленное применение определенных методов, которые могут использоваться для облегчения и совершенствования качества процесса обучения.

Стратегии обучения можно определить как метакогнитивные знания, позволяющие



КАТЕГОРИЯ И МАТЕРИАЛ

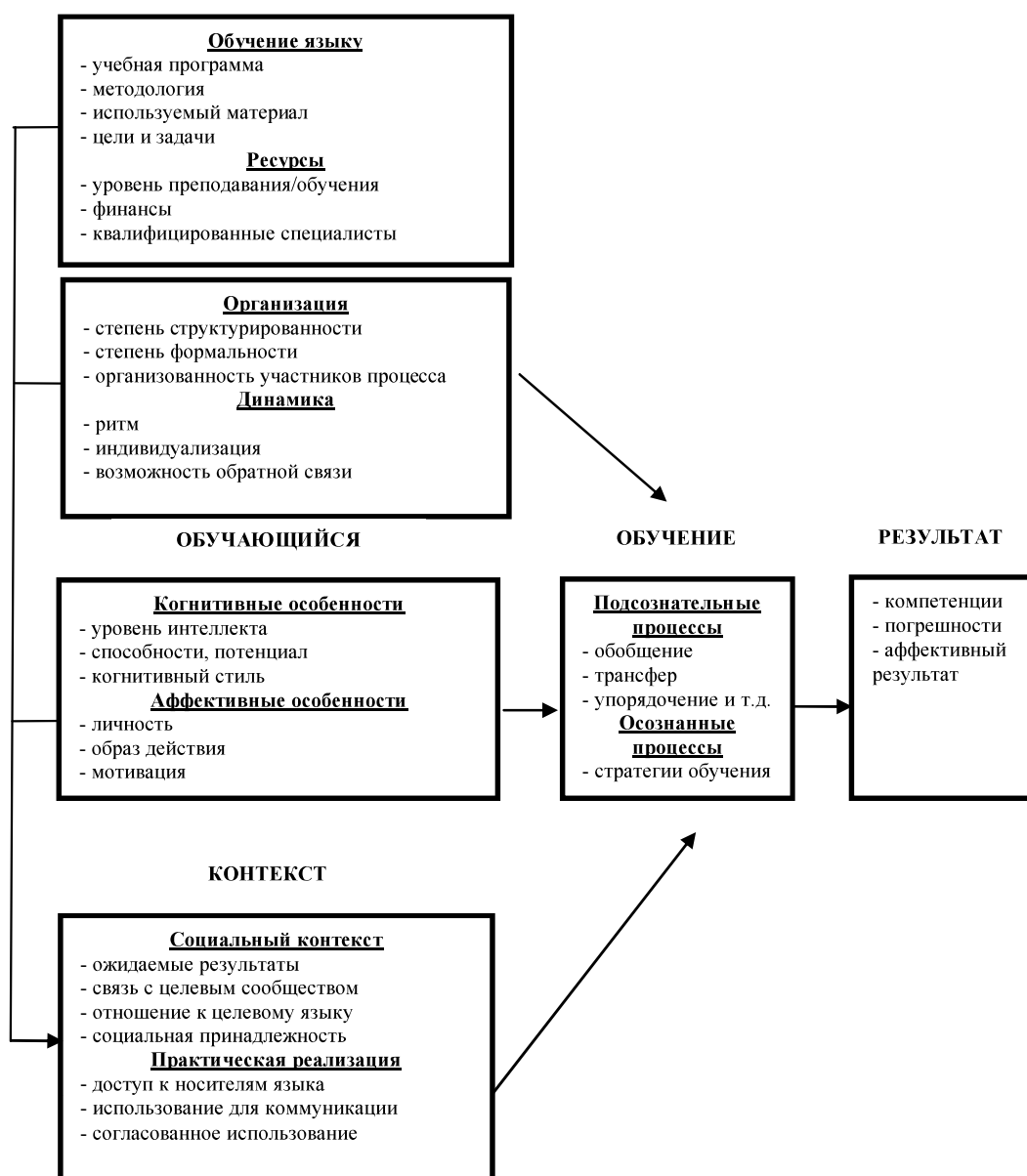


Рис. 1. Схема переменных участвующих при изучении иностранного языка



понять, когда и как использовать уже доступные обучающемуся процессы и данные. Этот термин относится как к фактическому механизму функционирования обучающихся, к их знаниям об использовании стратегий, так и к знаниям обучающихся об изучении языка [17]. Определены три фактора, играющие роль в выборе стратегии: целевая установка, индивидуальные характеристики обучающегося и характер учебного материала.

А. Венден характеризует стратегии по шести критериям. Это техники или действия, относящиеся к разнице в понятиях между «размышлением» или «оценкой риска», входящие в когнитивный стиль [17]. Не все из них могут обнаруживаться исследователем. Они ориентированы на решение поставленной задачи и позволяют легко получать, хранить, извлекать или использовать данные; могут прямо или косвенно способствовать обучению. Их можно использовать сознательно, но они способны стать автоматическими и потенциально закрепляться в сознании.

Согласно мнению А. Вендена, исследования стратегий обучающихся в области изучения иностранного языка можно рассматривать как часть общей области исследований психических процессов и структур, составляющих область когнитивной науки [17].

Исследования в области использования стратегий в изучении языка, проведенные в 1970-х и 1980-х годах, в основном привели к созданию систем классификации, а не к изучению их места в процессе обучения. Таким образом, возникли три классификации стратегий обучения.

Типология, разработанная Дж. Рубин в 1981 году, была одной из первых попыток классификации стратегий. Она отделила стратегии обучения, непосредственно способствующие изучению и развитию языковой системы, от так называемых коммуникативных и социальных стратегий, являющихся косвенными. Кроме того, стратегии обучения были классифицированы на метакогнитивные (знание и регулирование когнитивных процессов) и когнитивные (операции, требующие прямого анализа, синтеза

или преобразования лингвистического материала) [16]. В 1987 году Дж. М. О'Малли и А. Шамо первыми составили точный перечень когнитивных и метакогнитивных стратегий, добавив третью категорию стратегий, учитывающую социальную и эмоциональную деятельность обучающегося [13]. В 1990 году Р. Оксфорд разработала классификацию, отличающуюся от классификации Дж. М. О'Малли и А. Шамо тем, что в ней основная дихотомия проводится между прямой и косвенной стратегиями. Прямые стратегии делятся на стратегии запоминания, когнитивные и компенсаторные. Косвенные стратегии, не воздействующие непосредственно на изучение языка, соответствуют метакогнитивным и социально-аффективным стратегиям Дж. М. О'Малли и А. Шамо [14].

Поскольку индивидуальные особенности трудно выявить, вопрос о системе сбора данных для исследований является принципиально важным. Когнитивные переменные изучаются довольно широко, существует множество различных инструментов, позволяющих определять эти переменные для каждого конкретного индивидуума [6]. Аналогичным образом аффективные и социально-культурные переменные стали предметом значительного количества составленных вопросников.

Относительно самих стратегий обучения Р. Оксфорд и Д. Круколл определили шесть методов сбора данных, основанных на наблюдениях и интуиции, методах размышления вслух, ведении записей и дневника обучающимися, анкетировании и опросах, проводимых исследователями, и данных, собранных в ходе обучения использованию стратегий обучения. К числу методов, наиболее подходящих для изучения большого количества тем, относятся вопросники и проведение опросов (интервью) с целью более глубокого изучения ответов отдельных лиц.

В целом сбор данных об используемых при обучении стратегиях включает в себя выяснение у обучающихся механизма их действий во время выполнения задачи. А. Коэн выделяет три вида устного опроса. В начале



процесса самоподготовки учащиеся дают общую оценку своей деятельности. Далее – самонаблюдение – это отчет о конкретном поведении во время выполнения задачи. Этот анализ может быть интроспективным (непосредственно в конце выполнения задачи) или ретроспективным (после окончания выполнения задачи). Затем – саморегуляция – это отчет о ментальных процессах, выполняемых одновременно с выполнением поставленной задачи.

Относительно важности исследования индивидуальных особенностей обучающихся при изучении иностранного языка П. Скехан утверждает, что результаты этих типов анализов в основном были не приняты во внимание в исследованиях по изучению обучения иностранному языку [8]. Являясь принадлежностью к эмпирической традиции, результаты должны быть важным элементом иерархического подхода, позволяя видеть важность проблемы, которую предстоит решать в рамках будущих исследований.

Для описания места образовательных технологий в обучении иностранному языку сначала необходимо ввести определение термина «образовательная технология», затем предложить схему коммуникации, позволяющую интегрировать технологии в процесс обучения, и дать определенные характеристики различных медиасредств, используемых при обучении.

В 1967 году Дж. Гэлбрэйт определил технологию как систематическое применение упорядоченных научных знаний для решения практических задач. Преподавание – это объединение информации и медиасреды (место обучения, методы, средства и оборудование) для облегчения обучения. Обучение – это формирование новых знаний, навыков и умений посредством педагогического сопровождения. Таким образом, образовательная технология представляет собой систематическую организацию обучения и учебных мероприятий, направленных на прогнозируемое и эффективное применение знаний для достижения поставленных целей обучения.

Схема коммуникации, позволяющая анализировать учебные ситуации, – это схема, предложенная Клодом Шенноном и Уореном Уивером в 1949 году. На рисунке 2 показано, как эта схема может быть сопоставлена со схемой изучением языка.

Принимая за постулат утверждение о том, что образовательная технология состоит как из задачи обучения, медианосителя, так и из знаково-символической системы, можно понять, как она вписывается в схему коммуникации.

На схеме видно, что роль медианосителя сводится к роли средства (transmitter). Фактически этот термин обычно используется для обозначения коммуникационного канала (фильм, телевидение, диаграмма, печатный документ, компьютер, голос преподавателя и т. д.), по которому передается информация от источника к адресату. В этом случае он несет сообщение и как передатчик, и как знак. Для интеграции средства педагогического сопровождения в процесс обучения необходимо включить понятие метода. Метод – это способ взаимодействия преподавателя и обучающихся, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения; это процедура обучения, выбранная для помощи обучающимся в достижении желаемых целей или усвоении содержания получаемой информации [7]. Метод может включать в себя такие элементы, как презентация, демонстрация, повторение, моделирование, тематическое исследование и т. д. (см. рис. 3).

Учебная информация передается посредством медиасредства, а методом является учебная ситуация. В то время как Р. Кларк утверждает, что различия в результатах обучения (при использовании образовательных технологий) обусловлены используемым методом, а не средством, Р. Козма подвергает критике это утверждение, указывая, что средство и метод играют взаимодополняющие

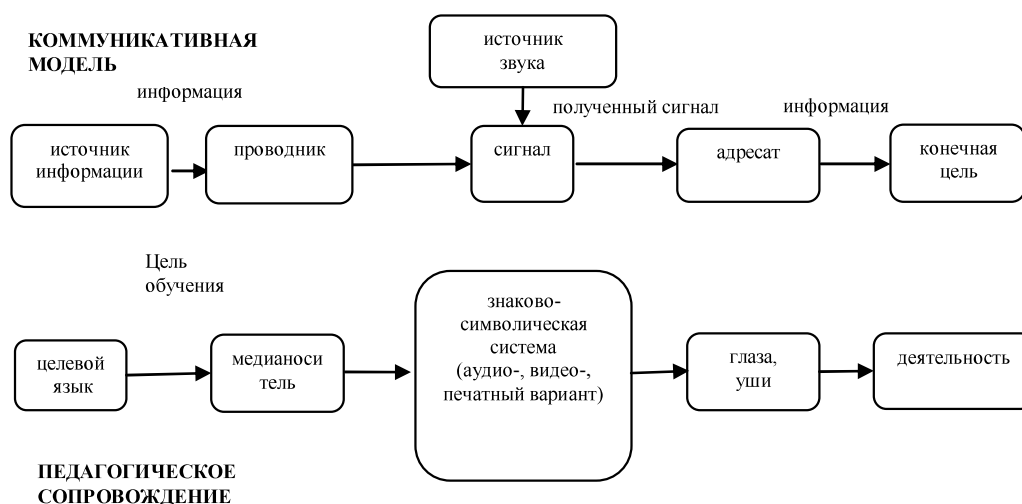


Рис. 2. Сопоставление схемы коммуникации Шеннона и Уивера со схемой изучения языка



Рис. 3. Схема передачи учебной информации

роли в структуре обучения. Медиасредство может одновременно допускать и ограничивать применение метода, в то время как метод может использовать преимущества средства педагогического сопровождения, мобилизуя свои потенциальные возможности.

Эта дискуссия показывает, что технология – это процесс, а не просто набор средств обучения. Следует отметить различие между материальной и нематериальной технологиями: материальная технология – это средства обучения, а нематериальная технология – это метод, основа для организации преподавания.

Медиасредства, используемые при обучении, имеют три соответствующих атрибута, относящихся к познанию: технология, знаково-символическая система и возможности обработки [5]. Механический и элек-

тронный аспекты, определяющие их функцию, представляют собой технологию педагогического сопровождения. Когнитивный эффект воздействия технологии, если он существует, минимален. По сути технология использования медиасредств имеет эффект ограничения двух других атрибутов.

Знаково-символическая система – это способы представления информации (слова, иллюстрации и т. д.), регулируемые в рамках каждой системы синтаксисом и используемые определенным образом в отношении полей ссылок. Одно медиасредство можно описать и отличить от другого медиасредства по его способности использовать конкретную знаково-символическую систему. Знаково-символические системы оказывают важное влияние на представление и обработку поступающей из медиасреды информации обучающимися.



Медиа среда также описывается и характеризуется своими специфическими возможностями, служащими для обработки ее знаково-символической системы. Включение атрибутов обработки в определение медиа средства позволяет провести различие между двумя средствами информации, имеющими одну и ту же знаковую систему (например, видеодиск и телевизионная трансляция). Способности средства информации к обработке могут дополнять способности обучающегося; использование каждого медиа средства приводит к определенным когнитивным эффектам. В таблице 1 показаны когнитивные характеристики различных медиа средств.

В теории преподавания, предложенной Дж. Брунером в 1966 году, утверждается, что обучение должно начинаться непосредственно с опыта, проходить через представление этого опыта и заканчиваться знаково-символическим представлением. Использование новейших образовательных технологий в обучении хорошо вписывается в этот континуум, поскольку с их помощью могут быть представлены все элементы. Новые технологии особенно актуальны при изучении иностранного языка, коммуникативные навыки которого требуют непосредственного опыта, а языковая система является знаково-символическим компонентом.

Кроме того, Р. Сноу и Г. Саломон указали, что образовательные технологии должны быть концептуализированы как определенное сочетание теории обучения и индивидуальных особенностей обучающихся, которые должны быть отнесены к числу наиболее важных независимых переменных при изучении комплексного обучения.

Н. Гарретт отмечает, что рассматривать технологию как поддержку обучения, а не как поддержку преподавания стало обычной практикой.

Напрашивается вывод о том, что проведенные исследования не учитывают в достаточной степени индивидуальные особенности обучающихся к когнитивной обработке и реализации стратегий, поскольку они

сводились к оценке результатов обучения, а не самого обучения. Обобщение исследований позволяет предположить, что возможности конкретного медиа средства в сочетании с методами, использующими эти возможности, влияют на восприятие и обработку информации студентами. Взгляд на обучение с использованием образовательных технологий как непрерывное взаимодействие индивида с медиа средой, обучающегося с опосредованной информацией изучается Г. Саломоном и другими учеными-когнитивистами под термином «распределенное познание». Это явление лежит в основе данного эксперимента.

Цель описываемого эксперимента состоит в сопоставлении стратегий обучения иностранному языку, обычно используемых студентами, со стратегиями, используемыми в определенном контексте.

Были разработаны учебные задания, презентация которых варьировалась, сохраняя основной принцип: понимание и использование лексики в технически ситуативном контексте. Информация, подлежащая обработке, была представлена в одном из четырех возможных форматов: аудиофайле, видеофайле, печатном варианте или на экране компьютера.

Каждое задание включало в себя упражнение на заполнение лакун, вопросы по содержанию, на которые необходимо ответить, и заданное количество лексических единиц для перевода. Для облегчения выполнения поставленной задачи к печатному и компьютерному текстам были предоставлены грамматические пояснения.

Для выполнения этих задач использовались следующие материалы на английском и французском языках по теме «Трудовое право» (минимальный уровень владения научным иностранным языком):

✓ аудиофайлы “Droit du travail” [https://www.youtube.com/watch?V=sexeBzZVC1w](https://www.youtube.com/watch?V=sexeBzZVC1w;);
“The procedure for prosecution in court” <https://cloud.mail.ru/public/3oTh/39QY4rkGn/CD2/CD2-30.mp3>;



Таблица 1

Когнитивные характеристики медиасредств

	Технология	Знаково-символическая система	Возможности обработки	Когнитивный эффект
Книга	Печатное издание; Мобильный телефон	Лингвистическое зрительное восприятие (текст, орфографические символы); Зрительное восприятие символов (изображения)	Отсутствие временных рамок; Фиксированное изображение; Линейная обработка; Индивидуальная скорость; Возможность вернуться назад	Построение текстовой базы и транспонирование ментальной модели ситуации
Видео/ТВ	Экран; Колонка; Мобильный телефон; Ноутбук; Планшет	Зрительное восприятие символов (изображения); Восприятие на слух символов (музыка); Лингвистическое восприятие на слух; Лингвистическое зрительное восприятие	Временные рамки; Линейная обработка; Хронология; Отсутствие возможности вернуться назад; Движущееся изображение	Одновременная слуховая и зрительная обработка
Аудио/радио	Проигрыватель. Портативное устройство	Восприятие на слух символов. Лингвистическое восприятие на слух	Временные рамки; Линейная обработка; Хронология; Отсутствие возможности вернуться назад	Слуховая обработка и построение ментальных моделей
Компьютер	Оперативная память; Экран; Ноутбук; Планшет; Мобильный телефон	Восприятие на слух символов; Лингвистическое восприятие на слух	Стабильность; Фиксированное изображение; Системная обработка; Возможность вернуться назад; Сортировка и анализ информации; Преобразование информации из знаково-символической системы в другую	Построение и определение ментальных моделей



	Технология	Знаково-символическая система	Возможности обработки	Когнитивный эффект
Мультимедиа: интерактивное видео	Оперативная память; Экран; Колонка; Стационарная техника	Восприятие на слух символов; Зрительное восприятие символов; Лингвистическое восприятие на слух; Лингвистическое зрительное восприятие	Отсутствие временных рамок и/или временные рамки; Одновременное наличие движения и фиксированного изображения; Циклическая/объемная обработка; Возможность вернуться назад; Визуальное представление и динамическое пространство; Создание виртуальной реальности	Решение более насыщенных семантически задач
Мультимедиа: гипертекст	Оперативная память; Мобильный телефон, ноутбук, планшет	Зрительное восприятие символов; Лингвистическое зрительное восприятие	Отсутствие временных рамок; Одновременное наличие текста и изображения; Возможность вернуться назад; Циклическая/объемная обработка; Перемещение знаково-символической системы в другие контексты	Перенос комплексной информации в новые ситуации

✓ видеофайлы для индивидуальной проработки “Droit du travail. C’est quoi le droit # 8” <https://www.youtube.com/watch?V=IM3X Tk581PM>; “What is the bill of rights?” <https://youtu.be/6LJr0yXyCVE>;

✓ печатные документы “Droit du travail en France (histoire, sources)” (Сборник текстов на французском языке для магистрантов: учебное пособие. – Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина, 2014. – 73 с.); “Law making procedure in the USA” (Н. Ю. Ильина. Англ-

лийский для юристов: учебник. – М.: Проспект, 2016. – 384 с.

✓ файлы на экране компьютера “Droit du travail en France (histoire, sources)” <http://www.oimsla.edu.ru/sites/default/files/fl61.pdf>; “Law making procedure in the USA” <https://www.studsell.com/view/12911/?page=10>.

Участниками эксперимента стали студенты первого курса бакалавриата юридического факультета Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского (г. Симферополь), имеющие разный уровень владения иностранным языком. Первоначально не-



посредственно на занятиях по расписанию каждый участник эксперимента ответил на вопросы двух анкет.

Первый вопросник (В1) представляет собой перечень стратегий изучения языка, составленный на основе теории, разработанной Р. Оксфорд в 1990 году. Анкета представлена в форме утверждений, на которые испытуемому предлагается ответить согласием или несогласием по пятиуровневой шкале Ликерта. Утверждения были сгруппированы в соответствии с шестью категориями стратегий обучения, согласно классификации Оксфорда: стратегии запоминания, когнитивные, компенсаторные, метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии. Полученные ответы показывают частоту использования различных типов стратегий каждым участником эксперимента.

Второй вопросник (В2) носит общий характер и касается уровня владения иностранным языком, а также мнения обучающегося об изучении языка. Он был предназначен для получения информации, необходимой при анализе результатов.

В ходе второй сессии эксперимента участники были распределены случайным образом для выполнения одного из четырех запланированных заданий: каждый из них работал либо с аудиофайлом, либо с видеофайлом, либо с экраном компьютера, либо с печатным текстом. Испытуемые имели возможность контактировать друг с другом и с преподавателем, в их распоряжении были толковые и двуязычные словари.

Непосредственно после окончания работы над заданием каждый участник дал ответы на вопросы анкеты (В3), разработанной для выявления техник и приемов, использованных при выполнении данного задания. Ответы имели форму «да/нет», «никогда/иногда/часто» или произвольную форму. Каждый заданный вопрос относился к стратегии обучения согласно классификации Оксфорда [15]. Таким образом, удалось подтвердить составленный профиль стратегий, используемых каждым участником эксперимента.

После завершения рабочих сессий эксперимента получилось 94 пригодных для обработки и анализа файла (полный набор из трех вопросников плюс выполненное задание). Эти файлы распределились следующим образом: 26 – результат работы с аудиофайлом, 21 – с видеофайлом, 22 – с печатным носителем и 25 – с файлом с экрана компьютера.

Ответы каждого из трех вопросников были закодированы и внесены в документ Excel 5.0. Ответы на вопросы двух вопросников, касающихся использованных стратегий обучения, были закодированы таким образом, чтобы их можно было сопоставить (расчет среднего показателя использования каждого вида стратегий каждым участником по каждому вопросу). Кроме того, для большей наглядности результаты выполнения задания каждым участником были преобразованы в процентное соотношение.

Ответы на вопросы анкет дали значительное количество данных, использованных в настоящее время лишь частично. Более подробное изложение полученных результатов выходит за рамки данной статьи.

В качестве иллюстрации информации, имеющей отношение к выдвинутой рабочей гипотезе, целесообразно привести данные, исходя из полученных результатов. После расчета профилей использования различных категорий стратегий обучения каждым участником по каждому из вопросников В1 и В3 были выявлены случаи отличия в использовании категории прямых стратегий с разницей более чем на 0,2 пункта в абсолютном выражении по шкале Ликерта в двух опросных листах. Различия оказались более или менее значительными. Это позволило рассчитать процентное изменение в использовании прямых стратегий для каждой категории и для каждого медианосителя.

На рисунке 4 показаны вариации группировки по виду медианосителя, на рисунке 5 представлены те же варианты, сгруппированные по типу стратегии обучения.

На рис. 4 видно, что различия в использовании компенсаторных стратегий остаются

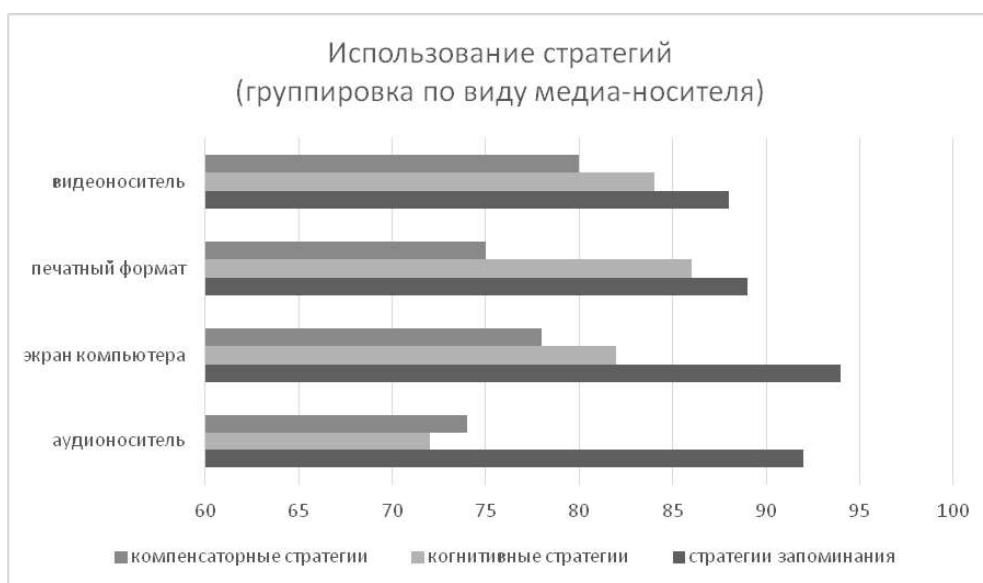


Рис. 4. Использование стратегий (группировка по виду медианосителя)

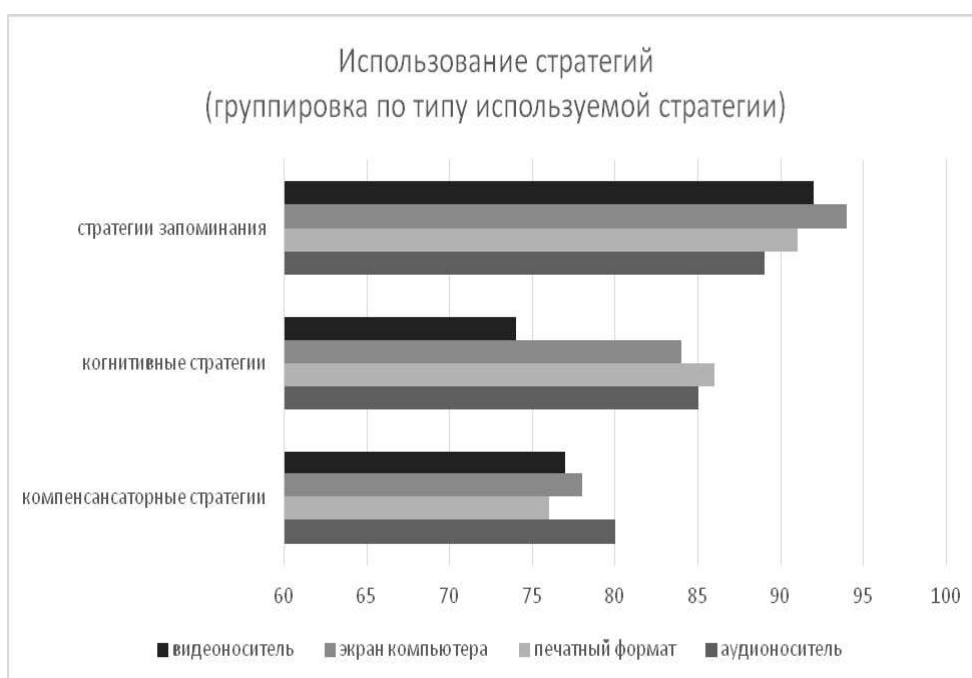


Рис. 5. Использование стратегий (группировка по типу используемой стратегии)



стабильными при использовании всех четырех носителей информации, что касается и использования стратегий запоминания. Очевидно, что при использовании когнитивных стратегий работа с аудионосителем вызвала меньше затруднений, чем работа с другими медианосителями, настолько, что в случае использования прямых стратегий устная форма педагогической поддержки отличается по профилю от трех других информационных опор.

На рисунке 5 показана эта разница в вариациях. Более того, в ходе выполнения поставленной задачи независимо от предоставленной информационной опоры именно стратегии запоминания получили наибольшее количество сценариев.

Полученные результаты привели к выводу о том, что в ходе выполнения задания при работе с аудионосителем использование когнитивных стратегий обучающимися, имеющими разный уровень языковой подготовки, остается более стабильным, чем, например, при работе с видео-носителем. Также можно утверждать, что использование стратегий запоминания значительно варьируется, независимо от средства информации.

Однако не следует приходить к слишком поспешным выводам, поскольку полученные результаты привели к необходимости сделать некоторые методологические замечания. Во-первых, потому, что часть элементов из перечня стратегий изучения языка была признана нерелевантными. Для адаптации этого инструмента к аудитории, с которой предстоит работать, указанные элементы следует исключить. Во-вторых, корреляция между позициями двух вопросников оказалась слабой. Это означает, что вопросы второй анкеты следует проанализировать и пересмотреть для обеспечения соответствия между этими вопросами и перечисляемыми стратегиями обучения.

При условии, что для первой анкеты был использован метод самооценки, а для третьей — метод ретроспективного самонаблюдения, в обоих случаях существует расхождение в реакции участников анкетирования на пос-

тавленные вопросы. Поэтому необходимо пересмотреть ряд позиций с учетом расхождения вводимых данных. Кроме того, разработанный инструментарий для измерения индивидуальных особенностей участников экспериментальной группы позволил бы выявить переменные, не вошедшие в ход данного исследования.

В статье были представлены теоретические данные, касающиеся исследований вопроса взаимосвязи индивидуальных особенностей обучающихся и педагогического сопровождения, а также рассмотрен ряд существенных процедурных проблем. В результате исследования становится очевидным, что в этой области требуется дополнительные изыскания, направленные на расширение изучения возможности и целесообразности использования как традиционной, так и новейших методик преподавания.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь индивидуальных особенностей обучающихся и педагогического подхода в области изучения иностранных языков как с точки зрения стратегии обучения, так и с точки зрения технологии обучения. Дается представление модели Good Language Learner Model Н. Неймана, лежащей в основе данного исследования. Характеризуется соотношение индивидуальных особенностей обучающихся при изучении иностранного языка и технологии обучения. Перед изложением основных выводов описывается протокол проведенного исследования, детализирующий вопросы, рассмотренные при разработке данной исследовательской работы.

Ключевые слова: методология, модель, новые технологии, стратегия обучения, индивидуальные особенности, педагогический подход, педагогическое сопровождение.

SUMMARY

The article examines the interaction of individual characteristics of students and the pedagogical approach in the field of foreign language learning, both from the point of view of learning strategy and from the point of view of learning technology. A representation of Neumann's Good



Language Learner Model, which is the basis of the study, is given. The correlation of individual characteristics of students when learning a foreign language and learning technology is characterized. Before presenting the main conclusions, the Protocol of the study is described, detailing the issues considered during the development of this research work.

Key words: learning strategy, methodology, model, new technologies, individual characteristics, pedagogical approach, pedagogical support.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
2. Вербицкий А. А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
4. Гусарова Е. Н. Современные педагогические технологии: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусств. – М.: АПК и ПРО, 2004. – 174 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2002. – 134 с.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Когито-Центр, –2001. – 142 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Скехан П., Дорней З. Индивидуальные различия в изучении иностранных языков // Руководство по изучению иностранных языков. – Оксфорд: Блэквелл, 2003. – С. 589–630.
9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание. – М.: Изд-во УИЦДО, 2005. – 222 с.
10. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филомагис, 2006. – 480 с.
11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Издательство «Смысл», 2001. – 365 с.
12. Dulay H., Burt M., Krashen S. Language Two. – New York: Oxford University Press, 1982. – 315 p.
13. Naiman N. [и др.] The good language learner. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education; Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – 129 p.
14. O'Malley J. M., Chamot A. Learning Strategies in Second Language Acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 412 p.
15. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What every teacher should know. – Boston: Heinle & Heinle, 1990. – 87 p.
16. Rubin J. Study of cognitive processes in second language learning // Applied Linguistics. – 1981. – № 11. – P. 118–131.
17. Wenden A., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. – Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1987. – 181 p.



А. О. Пирожкова

УДК 378

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Характерной чертой образования конца XX – начала XXI века является его модернизация и переход от знаниевой парадигмы к компетентностной. Эта тенденция отображена на законодательном уровне, в нормативных документах и, как следствие, в образовательных программах («Национальная доктрина образования в Российской Федерации»,