

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 372. 881.111.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-185-203

НАСТАВНИЧЕСТВО СВЕРСТНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е. А. Макарова

*Иркутский национальный исследовательский
технический университет, Иркутск (Россия).*

E-mail: helenmak@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Проблемы стимулирования познавательной деятельности и формирования учебной мотивации студентов актуальны для сферы профессионального образования как в России, так и в других странах. Одним из способов решения данных проблем, активно внедряемых в образовательный процесс за рубежом, является наставничество сверстников, положительно зарекомендовавшее себя в университетах США и Европы. Оно представляет собой разновидность интерактивного обучения, основу которого составляют модели взаимодействий студентов в парах или малых группах с распределением ролей «наставник» – «подопечный».

Целью изложенного в статье исследования стал поиск методов оптимизации изучения иностранных языков в высшем учебном заведении студентами нелингвистических специальностей.

Методология и методика исследования. В работе применялись методы анализа и обобщения прогрессивного педагогического опыта, а также экспериментальные методы и наблюдение.

Результаты и научная новизна. На основе изученных моделей наставничества сверстников, эффективно применяющихся в образовательных учреждениях разных стран, разработан и апробирован в естественной учебной среде авторский вариант обучения чтению и переводу иноязычных текстов. В предлагаемых моделях наставничества учтены реалии подготовки в российских вузах, где в отличие от зарубежных университетов нет специальных центров наставничества с отдельным штатом преподавателей и психологов. Обозначены преимущества наставничества сверстников перед традиционными формами обучения и групповой формой работы, когда студенты совместно решают задачу, но их роли четко не распределены. Предпринятый эксперимент продолжительностью в два года показал, что достоинства наставничества в обучении иностранному языку заключаются в следующем: во-первых, такой формат занятий позволяет избежать затратного по времени монотонно-

го чтения и перевода текста по цепочке, отбивающего интерес к дисциплине; во-вторых, обмениваясь мнениями, студенты учатся друг у друга и приобретают навыки оценивания своей и чужой работы; в-третьих, взаимодействуя в паре или малой группе, учащиеся активнее, чем в ходе самостоятельной работы или работы, организованной преподавателем, реагируют на возникающие учебные ситуации; наконец, такое обучение в значительной мере решает проблему нехватки учебных часов на преподавание предмета «Иностранный язык», так как студентам удается справиться с намного большим объемом учебного материала в сравнении с тем, что они успевают сделать при традиционной организации учебного процесса.

Практическая значимость. Полученные в ходе проведенного эксперимента результаты вносят вклад в исследование проблем учебной адаптации и мотивации и могут быть использованы при обучении не только иностранным языкам, но и профильным дисциплинам в неязыковом вузе.

Ключевые слова: мотивация, интерактивное обучение, наставник, наставничество сверстников, модели наставничества, чтение, перевод.

Благодарности. Автор выражает благодарность рецензентам журнала за внимательное прочтение статьи, уместную критику, которая способствовала значительному улучшению качества публикации.

Для цитирования: Макарова Е. А. Наставничество сверстников на уроках иностранного языка в неязыковом вузе // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 185–203. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-185-203.

PEER TUTORING IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AS A NON-MAJOR

E. A. Makarova

Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk (Russia).

E-mail: helenmak@yandex.ru

Abstract. Introduction. The problems of stimulation cognitive activity and improvement of student learning motivation are of interest for many Russian and foreign researchers. One of the approaches to solve these problems, actively implemented in educational process abroad, is peer tutoring. Peer tutoring is a form of collaborative learning based on the models of student interactions organized in pairs or groups with shared roles «peer tutor- tutee».

The aim of the study is to analyze effective models of peer tutoring used abroad, to develop alternate models and apply them while teaching reading and translation at foreign language lessons in non-linguistic university.

Methodology and research methods. Peer tutoring is studied by using both qualitative and quantitative research methods such as data collection, analysis and generalizations along with the experiment and observation.

Results and scientific novelty. As a result the peer tutoring models have been developed and implemented within the regular classroom settings while teaching reading and translation to students in non-linguistic university. The offered models of tutoring involve preparation realities of the Russian higher education institutions; meanwhile, there are no special centers of mentoring with separate teaching staff and psychologists in foreign universities. The advantages of peer tutoring over traditional forms of education and a group form of work when students solve a problem are designated, but their roles are not accurately distributed. The undertaken experiment lasted for two years, showed that peer tutoring advantages in foreign language training consist in the following: firstly, such way of lessons allows teachers to avoid time-losing monotonous reading and translations of texts discouraging students; secondly, exchanging opinions, students study each other and gain skills of estimation of personal and others' work; thirdly, interacting in pairs or small groups, pupils are more active, than during the independent work or work organized by the teacher, they react to the arising educational situations; finally, such training considerably solves a problem of shortage of class periods on teaching the subject "Foreign language" as students manage to cope with much large scope of a training material as compared they manage to make during the traditional organization of an educational process.

Practical significance. The obtained data contribute to the study of educational problems of adaptation and motivation, and can be used in teaching foreign languages as well as major subjects at higher educational institutions.

Keywords: motivation, collaborative learning, tutor, peer tutoring, peer tutoring models, reading, translation.

Acknowledgements: The author of the research would like to express her appreciation to the reviewers of the journal for a careful reading, useful critiques that led to the significant improvement of the paper.

For citation: Makarova E. A. Peer tutoring in learning a foreign language as a non-major. The Education and Science Journal. 2017. Vol. 19, № 3. P. 185–203. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-185-203.

Введение

Одной из наиболее актуальных проблем в современном образовании является отсутствие мотивации к обучению в целом и к изучению иностранного языка в частности. Учебная мотивация, пути ее формирования и повышения изучались многими отечественными и зарубежными иссле-

дователями [1]. Предлагая разные методы и подходы к решению данной проблемы, ученые едины во мнении, что она вызвана целым комплексом причин. Среди факторов, затрудняющих развитие мотивации студентов при освоении иностранного языка, выделяют следующие:

- общая несформированность мотивов учебной деятельности и приемов самостоятельного приобретения знаний;
- низкий уровень языковой подготовки, полученной в школе;
- степень эмоциональной комфортности межличностных отношений с коллективом или с преподавателем;
- недостаточный уровень владения преподавателем современными интерактивными образовательными технологиями;
- отсутствие эвристических элементов в проведении занятий;
- не всегда адекватный отбор учебного материала [1].

К перечисленному можно добавить трудности, возникающие при работе в разноуровневых и многочисленных языковых группах, и проблемы с дисциплиной.

Одновременно решить сразу несколько проблем, связанных с учебной и социальной мотивацией, позволяет метод обучения, основанный на помощи учащимся ровесников-наставников (*peer tutoring*). Наставничество сверстников, в частности, дает возможность преподавателю организовать работу аудитории с разным уровнем знаний и способностей так, чтобы каждый обучающийся получил шанс улучшить свои академические достижения [2, 3]. При этом степень вовлеченности студентов в совместную работу будет стимулировать мотивацию к достижению учебных целей [4], а групповая поддержка и оценка – социальную мотивацию обучающихся [3, 5, 6].

В зарубежной практике накоплен значительный опыт применения различных образовательных и познавательных моделей взаимного обучения студентов без прямого вмешательства педагога [7–10]. В настоящее время в Европе и США наставничество сверстников стало распространенной образовательной практикой. Под таким наставничеством понимается система обучения, в которой школьники или студенты помогают друг другу и учатся, обучая [9]. В школах и вузах активно функционируют специализированные центры по подготовке наставников и оказанию образовательных услуг. В этих центрах ученики, как правило, в дополнительное к основным занятиям время получают консультативную помощь от специально подготовленных сверстников. Среди активно применяющихся в образовательном процессе форм наставничества сегодня выделяют парную и групповую работу, которая осуществляется посредством

обсуждений, отработки учебных навыков, решения конкретных проблем, стимулирования самостоятельной деятельности, оценки достижений [7, 9]. Программы наставничества внедряются в образовательный процесс с целью активизации познавательного процесса и/или преодоления адаптационных трудностей на разных этапах обучения [8, 10].

В научных работах феномен наставничества сверстников рассмотрен как в широком, общем плане, так и применительно к более узким практическим сферам – например, к области обучения математике [8, 10]. Но наиболее разработанными и популярными в зарубежной практике являются модели обучения чтению с наставником, в том числе чтению на иностранном языке [11–13].

Уход от линейной модели «учитель – наставник – подопечный» и переключение на модель взаимодействий сверстников с примерно одинаковыми способностями и возможностями, находящимися в равных условиях при решении учебных задач представляется перспективным направлением организации образовательного процесса [14].

В отечественной педагогике также имеется богатый опыт коллективных форм обучения. Классическими в этом плане являются труды и практическая деятельность А. С. Макаренко, В. Ф. Шаталова, И. П. Иванова, В. К. Дьяченко. Однако ни одна из концепций перечисленных и других авторов не трансформировалась во всеобщую образовательную практику [15]. К сожалению, в настоящее время у российских педагогов отсутствует сколько-нибудь заметный интерес к применению коллективных способов обучения – его проявляют только энтузиасты.

Обзор литературы

Если в отечественной практике, где понятие тьюторство / наставничество сверстника – относительно новое явление [16], обучение с помощью ровесников главным образом нацелено на социально-культурную адаптацию молодежи, привитие навыков здорового образа жизни, воспитание патриотизма и т. п. [17–19], то в зарубежной практике этот метод широко применяется непосредственно в образовательном процессе: более способные и ответственные обучающиеся выполняют роль консультантов менее успевающих учеников.

Существуют разные эквиваленты иностранных понятий наставничества / тьюторства сверстников: *peer tutoring*, *peer tutor* и др.; и различные подходы к их определению, например: «обучение равного равным», обучение методом «равный равному», «равный обучает равного», «наставничество равных», «наставничество сверстников».

Предпочтение термина «наставничество» в работах российских авторов в противовес зарубежному слову *tutoring* мотивировано богатым опытом, накопленным в отечественной педагогике начиная с 30-х гг. прошлого столетия [20]. Наставничество зарождалось тогда как особый тип отношений, в которых большое значение имели доверие, честность, профессионализм, надежность, умение выстраивать гармоничные взаимоотношения на принципах сотрудничества [20].

В настоящее время в профессиональной педагогике наставничество трактуется как система социально-педагогических воздействий более опытных специалистов на чувства, сознание и волю обучающихся [19]. Наставник – это, с одной стороны, учитель, источник предметных знаний, а с другой стороны – человек, оказывающий непосредственное влияние на мысли, чувства, эмоции, настроения, интересы, т. е. мотивационную сферу подопечного. В этом смысле значения, вкладываемые в слова «наставник» и «наставничество», близки зарубежным понятиям: суть наставничества сводится к созданию комфортных педагогических и психологических условий для обучения и активизации работы студентов, повышению ее эффективности, предоставлению возможности каждому проявить себя.

Обзор зарубежной литературы показал, что наиболее распространенными являются три модели наставничества сверстников, каждая из которых имеет свои особенности организации в зависимости от количества участников, содержания обучения, вида взаимодействия между наставником и подопечным, а также вида оценки, побуждающей к дальнейшей работе. Все модели содержат следующие обязательные структурные компоненты, устанавливающие порядок и способ осуществления наставничества:

- обучение наставников;
- распределение ролей;
- подготовка обучающего материала;
- поэтапная организация работы наставников и подопечных;
- грамотная поддержка и оценка наставником своих подопечных на каждом этапе сотрудничества;
- смена наставников;
- наблюдение и контроль педагога.

Задачи преподавателя в процессе наставничества сверстников – наблюдать процесс взаимодействия, контролировать и корректировать его, помогать студентам в затруднительных ситуациях. Грамотная организация наставничества важна для мотивации развития умений и навыков как наставников, так и их подшефных [7].

Существует несколько моделей наставничества.

Модель *наставничество старших над младшими* (cross-age peer tutoring): учащиеся более старшего возраста опекают учеников младшего возраста. Модель активно применяется в школьном обучении – указанные роли распределяются между учениками начальной, средней и старшей школы или между детьми разного возраста с ограниченными возможностями [21].

Модель *наставничество успевающих над неуспевающими* (peer assisted learning strategies – PALS) активно применяется при обучении чтению и математике. Ученики делятся на пары по принципу «успевающий – менее успевающий учащийся». Задачи педагога – объяснить, как осуществлять сотрудничество, контролировать работу в парах и при необходимости корректировать взаимодействие [12]. Одно из преимуществ данной модели заключается в том, что она позволяет педагогу мобильно и гибко влиять на «выравнивание» отстающих учеников, не затрачивая много времени на объяснения. Кроме того, применение этой модели позволяет обучающимся с разными уровнями знаний выполнять задания в группе / классе одновременно. Таким образом, удается удовлетворить потребности всех учеников, в том числе отстающих [11]. Модель наставничества «успевающий над неуспевающим» способствует совершенствованию не только познавательных, но и коммуникативных навыков; помогает предотвратить или нивелировать проблемные ситуации, связанные с низкой самооценкой обучающихся либо плохой дисциплиной [21].

Модель *взаимное наставничество* (reciprocal peer tutoring (RPT)) [7, 13, 10, 14] применяется при групповой работе. Модель строится согласно стратегии вмешательства, в ней сочетаются приемы самоконтроля, ситуативной групповой поддержки и поощрения, взаимного обучения с целью развития познавательных навыков и навыков общения [22]. Взаимное наставничество – форма совместного обучения, в рамках которой обучающиеся примерно с одинаковым уровнем знаний по очереди выступают в роли наставников и подопечных. Смена ролей в группе взаимовыгодна, так как она создает равные условия, формирует взаимное доверие [23]. Ученики, помогая друг другу, могут сами подбирать обучающий материал. Задача этой модели – усилить познавательный интерес и мотивацию путем группового сотрудничества и оценки. Контроль работы каждого участника осуществляется внутри группы. Взаимное обучение и оценивание мотивируют к командным / групповым достижениям; способствуют социализации учеников с низкой самооценкой и отклонениями в поведении; стимулируют обучающихся к самоорганизации, самообучению и са-

моконтролю [22, 24]. Подчеркнем, что взаимное наставничество в сочетании с групповой оценкой намного эффективнее, чем групповая работа, где роли не распределены [23, 25].

Несмотря на то, что между моделями наставничества есть различия, их объединяет одна цель – активизировать практическую работу всех учащихся, улучшить их знания, развить навыки межличностного общения, сформировать интерес к предмету.

Материалы и методы

Проанализировав и обобщив прогрессивный зарубежный опыт наставничества сверстников в учебной среде, мы разработали собственную модель взаимообучения студентов чтению и переводу текстов на уроках иностранного языка. В аграрном университете г. Иркутска, где проводился эксперимент по апробации модели, данные виды речевой деятельности являются ведущими на занятиях иностранным языком. Вместе с тем они достаточно трудоемки и сложны для большинства студентов, имеющих, как правило, слабую языковую подготовку. При отсутствии постоянного контроля и поддержки внимание обучающихся быстро рассеивается, интерес к предмету ослабевает.

Апробация модели проводилась на базе Иркутского государственного аграрного университета им. А. А. Ежевского в 2013/15 уч. г. В организацию учебного процесса были сознательно внесены изменения. В эксперименте принимали участие студенты бакалавриата, обучающиеся на 1–2-х курсах по направлению «Биология»: 10 человек были выделены в экспериментальную группу, над которой проводились наблюдения и достижения которой сравнивались с результатами обучения студентов в контрольной группе.

Для студентов первого курса мы сочли наиболее приемлемой модель наставничества успевающих над неуспевающими. Как показывает многолетняя практика, первокурсники обладают различным уровнем языковой подготовки и, приступая к обучению в вузе, нуждаются в учебной и социальной адаптации к новым условиям. Совершенствование техники чтения, поиск информации по ключевым словам, пересказ текстов предполагают высокую вовлеченность обучающихся в процесс чтения, что лучше всего достигается в парной работе. Лексическое наполнение текстов на начальном этапе обучения в университете не носит специализированный характер, тексты бытовой, учебной и социокультурной тематики не вызывают трудностей у успевающих студентов, которые могут выступать наставниками для менее подготовленных одноклассников.

Ко второму курсу у студентов уже сформирована определенная языковая база, имеются общие представления о предметной области, нарабатываются навыки взаимодействия и общения в группе, поэтому для данного этапа обучения была избрана модель взаимного наставничества. Специфика работы с текстами профессиональной тематики требует от студентов базовых знаний терминов на русском и иностранном языках, умений осуществлять грамматический анализ предложений. Взаимное наставничество, предполагающее, как отмечалось выше, совместную групповую работу студентов, обладающих примерно одинаковым уровнем знаний, позволяет повысить мотивацию и заинтересованность обучающихся.

Этапы аудиторного обучения чтению в модели «успевающий – неуспевающий» и в модели взаимного наставничества представлены в табл. 1.

Таблица 1

Этапы аудиторного обучения чтению

Table 1

Steps of reading teaching

Модель «успевающий – неуспевающий»	Модель взаимного наставничества
Подготовительный этап	Подготовительный этап
Деление на пары, распределение ролей	Деление на группы, распределение ролей
Обучение наставников, поэтапное наставничество	Обучение наставника и поэтапное наставничество
Поддержка и оценка наставником подопечного	Оценка студентами работы внутри группы и в других группах
Контроль учителя	Контроль учителя

В нашем варианте наставничества сверстников его этапы отличаются от этапов в зарубежных моделях. Мы посчитали необходимым выделить подготовительную стадию и объединить обучение наставника и наставничество, которые в зарубежных моделях являются отдельными промежуточными этапами, что обусловлено спецификой организации наставничества: в европейских университетах оно осуществляется в специальных центрах, где работают обученные педагоги, психологи и методисты [2, 5, 9, 10].

В российской действительности, когда ответственность за деятельность наставников и подбор обучающего материала лежит на одном ведущем преподавателе, подготовительный этап приобретает большое значение. На этой стадии происходит ознакомление студента с его задачами

в роли наставника и первичная отработка нового лексического и грамматического материала, используемого в текстах. Подготовительный этап модели взаимного наставничества включает совместный с преподавателем отбор студентом ключевых слов, терминов, их разбор, предваряющий чтение текста, обучение основам перевода. Особое внимание уделяется подбору текстов для чтения и перевода как по объему, так и по тематической направленности, лексическому и грамматическому наполнению.

На первом этапе еще нет наставничества как такового. Оно начинается при тренировке и практике, которые нацелены на закрепление пройденного [14].

Результаты исследования

Поясним, что при реализации моделей наставничества мы не преследовали цели специально выделить отдельные сопровождающие его факторы и оценить их роль и влияние на изменения, полученные в ходе нововведений – для этого требуется более строгий эксперимент.

Согласно учебному плану в Иркутском государственном аграрном университете им. А. А. Ежевского на дисциплину «Иностранный язык» отводится 144 часа в течение четырех семестров, т. е. два часа в неделю. В ходе эксперимента на первом курсе по результатам входного тестирования к концу первого месяца обучения был определен уровень знаний студентов экспериментальной группы. Анализ полученных данных, наблюдения за работой учащихся на занятиях, их межличностным общением, а также проведенные индивидуальные беседы позволили распределить роли среди студентов. Прежде всего учитывались три критерия: уровень знаний, посещаемость занятий, мотивация (активность, интерес к предмету). При определении наставников принимались во внимание и личностные качества студентов, главное из которых – ответственность [8].

Студенты академической группы были разделены нами на пары «наставник – подопечный» (Антон П. – Анна Г.; Алена С. – Надежда Г.) и тройки «наставник – подопечный – подопечный» (Анатолий К. – Владислав П. – Анатолий Б.; Анастасия К. – Татьяна Б. – Надежда В.). Подопечные в группах из трех человек обладали примерно одинаковым невысоким уровнем владения иностранным языком, что в дальнейшем положительно сказалось на динамике работы и психологической обстановке на занятиях.

На этапе обучения наставников было принципиально важно объяснить всем студентам суть совместной работы, степень ответственности каждого за ее результат и принципы оценивания деятельности каждого обучающегося.

Таблица 2

Распределение ролей, уровень знаний и мотивация в экспериментальной группе первого года обучения (сентябрь – октябрь 2013/14 уч. г.)

Table 2

Role distribution in the experimental group, first year of studies (September – October of 2013/14 school year)

№	Категория	Учащийся	Уровень знаний	Количество пропусков занятий	Мотивация
1	Наставник	Антон П.	Высокий	–	Высокая
2		Анастасия К.	Высокий	–	Высокая
3		Анатолий К.	Высокий	–	Высокая
4	Подопечный/наставник	Алена С.	Высокий	–	Средняя
5	Подопечный	Анна Г.	Средний	–	Высокая
6		Надежда Г.	Средний	1	Средняя
7		Владислав П.	Средний	–	Средняя
8		Анатолий Б.	Низкий	–	Средняя
9		Татьяна Б.	Низкий	–	Средняя
10		Надежда В.	Низкий	4	Низкая

Поэтапное наставничество успевающих над неуспевающими осуществлялось в ходе выполнения определенных заданий:

- чтения текста по абзацам или по 3–4 предложения в зависимости от объема и структуры текста;
- ответов на вопросы;
- выбора правдивых и ложных утверждений;
- окончания незаконченных предложений и т. д.

Первым текст всегда читал наставник, затем – подопечный. Наставник исправлял ошибки в произношении слов подопечным, корректировал выполнение им послетекстовых заданий, поддерживал его, стараясь помочь справиться с индивидуальными заданиями. Оценка работы подопечного производилась наставником, работы наставника – преподавателем по результатам достижений подопечного. Таким образом, все участники совместной деятельности были наделены обязательствами друг перед другом. Эффективно работающие пары / тройки за 40–45 минут прочитывали текст объемом 750–1000 печатных знаков и выполняли не менее трех заданий на понимание текста. В парах с высоким уровнем знаний студенты успевали за это время еще и пересказать текст.

В контрольной академической группе за то же время, как правило, удавалось только прочитать по цепочке текст и ответить на вопросы. При

этом менее успевающие студенты явно не сосредотачивали внимание на тексте, не старались понять его содержание, не проявляли интереса к совместной работе, отвлекались на посторонние разговоры. Каждый отдельно взятый студент прочитал в два раза меньше текста, чем сокурсники, работающие в парах. Некоторые учащиеся с наиболее низким уровнем знаний либо вовсе отказывались читать, либо читали крайне медленно и с ошибками, вызывающими смех и / или раздражение остальных членов группы, и тем самым тормозили процесс совместной работы. При ответах на вопросы активность проявляли в основном студенты с высоким уровнем знаний, соответственно, менее успевающие теряли интерес к этой работе.

По итогам эксперимента мы сделали два важных вывода. Для того чтобы чтение с наставником в паре и / или группе стало эффективным, учащимся необходимо привыкнуть к такой форме работы, научиться организовывать себя и следовать инструкциям наставника, т. е. требуется время, чтобы выработать навыки совместной работы. Поэтому парную и групповую работу над текстом в формате наставничества необходимо проводить систематически в течение всего учебного года не реже одного раза в месяц. Нецелесообразно менять состав активно работающих в группах (тройках) подопечных, но смена наставников не только допустима, но и желательна.

К началу второго года обучения у 80% студентов экспериментальной группы отмечалась хорошая техника чтения, у остальных скорость чтения оставалась низкой, что объясняется отсутствием систематической работы, пропусками занятий и плохим словарным запасом. У всех студентов (100%) были сформированы навыки парной и групповой работы. В табл. 3 показано распределение ролей среди студентов второго курса, их уровень знаний (определялся по итогам тестирования зачетных работ в конце первого курса) и мотивация к дальнейшему обучению.

По окончании подготовительного этапа реализации модели взаимного наставничества, в ходе которого студенты совместно с преподавателем отработали лексику, в том числе термины, разобрали грамматические конструкции, встречающиеся в тексте, подобранном преподавателем, они были поделены на группы по 3–4 человека, включая наставника. Мы исходили из того, что в группах, сформированных из студентов с разным уровнем знаний, например «высокий – средний – средний – низкий», усиливается мотив взаимопомощи и, как правило, отсутствует соперничество. Группы сложились следующим образом:

1. Антон П. – Анна Г. – Алена С. – Татьяна Б.;

2. Анастасия К. / Анна Г. – Надежда Г. – Надежда В.;
3. Анатолий К. – Владислав П. – Анатолий Б.

Таблица 3

Распределение ролей, уровень знаний и мотивация в экспериментальной группе второго года обучения (ноябрь – декабрь 2014/15 уч. г.)

Table 3

Role distribution in the experimental group, second year of studies (November – December of 2014/15 school year)

№	Категория	Учащийся	Уровень знаний	Количество пропусков занятий	Мотивация
1	Наставник	Антон П	Высокий	1	Высокая
2		Анастасия К.	Высокий	1	Высокая
3		Анатолий К.	Высокий	–	Высокая
4		Анна Г.	Высокий	–	Высокая
5	Подопечный	Алена С.	Средний	1	Средняя
6		Надежда Г.	Средний	2	Средняя
7		Владислав П.	Средний	–	Средняя
8		Анатолий Б.	Низкий	1	Средняя
9		Татьяна Б	Средний	–	Высокая
10		Надежда В.	Низкий	2	Низкая

Так как система наставничества при обучении чтению была освоена студентами в предыдущий год обучения, этап подготовки наставников не занял много времени. Характер заданий отличался от тех, что предлагались студентам на первом курсе. После быстрого просмотра текста (смотровое чтение) в группах проводилось совместное обсуждение заголовка статьи, ключевых фраз, знакомых терминов и общего содержания текста. Работа осуществлялась на русском языке. При глубоком чтении текст прочитывался студентами по абзацам по очереди, начиная с наставника. Далее наставник контролировал и корректировал подопечных, подсказывая им правильность произношения слов. Затем он делил текст между подопечными для перевода. Подготовленные студентами группы переводы отрывков (абзацев) текста обсуждались под руководством наставника с целью совместного поиска лучшего варианта изложения на русском языке, наиболее точного употребления профессиональной лексики и терминов, соответствия грамматических конструкций нормам родного языка. Результаты групповой работы оценивались в форме конкурса между группами на лучший перевод. Безусловно, преподаватель также имел право высказать свое мнение.

Суть взаимного наставничества заключалась в том, что каждый его участник имел возможность управлять учебной ситуацией и практиковать взаимное обучение. Ролевые переходы наблюдались между наставниками и подопечными и между подопечными – студенты менялись ролями при «шлифовке» перевода.

Полученный в ходе эксперимента опыт позволяет нам утверждать целесообразность и эффективность организации обучения чтению и переводу объемных текстов в мини-группах с наставником. Во-первых, такой формат занятий позволяет избежать традиционного затратного по времени монотонного чтения и перевода текста по цепочке. Во-вторых, обмениваясь мнениями, студенты учатся друг у друга, приобретают навыки оценивания своей и чужой работы. В-третьих, взаимодействуя в группе под руководством наставника, учащиеся активнее, чем в ходе самостоятельной работы или работы, организованной преподавателем, реагируют на возникающие ситуации – высказываются, предполагают, сомневаются. Кроме того, групповое обучение с наставником в значительной мере решает проблему нехватки учебных часов на преподавание дисциплины «Иностранный язык», так как за то же время студентам удается справиться с большим объемом учебного материала, чем при традиционной организации учебных занятий.

Следует особо подчеркнуть, что обучение с наставником имеет преимущества перед такой групповой формой работы, как обучение в сотрудничестве, когда студенты совместно решают задачу, но их роли не распределены. Разграничение ролей имеет большое значение как для наставников, так и для их подопечных. Первые закрепляют собственные знания иностранного языка, увеличивается их уверенность в себе, развиваются их организаторские способности и коммуникативные навыки. Вторые получают возможность активно участвовать в учебном процессе, узнавать новое благодаря помощи и поддержке сверстников. Конкретным примером является итог совместной работы экспериментальной группы: 100-процентная успешная сдача экзамена по иностранному языку всеми студентами, включая студентку с низким уровнем знаний и низкой мотивацией. Благодаря помощи одноклассников она удовлетворительно прошла итоговое тестирование, выполнила индивидуальные задания, была допущена к экзамену и сдала его.

Обсуждение и заключения

Наставничество сверстников на занятиях иностранным языком в языковом вузе представляет собой разновидность интерактивного обуче-

ния, основу которого составляют четко структурированные модели взаимодействия между студентами в парах или малых группах с грамотным распределением ролей «наставник – подопечный». Применение моделей наставничества успевающих над неуспевающими и взаимного наставничества способствует успешной учебной и социальной адаптации студентов, активизируют их работу, вызывает интерес к иностранному языку и положительные эмоции, что благоприятно сказывается на мотивационной сфере молодых людей и их академических достижениях.

Проведенный эксперимент задает вектор для дальнейшего изучения проблем наставничества сверстников, в том числе подготовки наставников, планирования наставничества, разработки методов, приемов и стратегий взаимооценивания учащихся. Отдельного рассмотрения требует возможность применения моделей наставничества сверстников при обучении другим, профильным дисциплинам в неязыковом вузе.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф. О. Б. Акимовой*

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Хамедова Г. Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник ОГУ. 2012. № 2. С. 280–284.
2. Cohen P. A., Kulik J. A., Kulik C. C. Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 1982. № 19 (2). P. 237–248.
3. Johnson D. W., Maruyama G., Johnson R., Nelson D., Skon L. Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1981. № 89. P. 47–62.
4. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. № 55. P. 68–78.
5. Salvin R. E. *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall, 1990.
6. Using Peer Tutoring to Facilitate Access. 2004 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.readingrockets.org/article/using-peer-tutoring-facilitate-access>. (Дата обращения: 09.08.2016)
7. Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer learning and assessment // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1999. № 24 (4). P. 413–426.
8. Conrad E. *Peer tutoring: A cooperative learning experience*. University of Arizona, 1974.
9. Goodlad S. *Students as Tutors and Mentors*. London; Philadelphia, 1995.
10. Topping K. *Peer assisted learning*. Cambridge, 2001.

11. Fuchs D., Fuchs L. S., Burish P. Peer assisted learning strategies: An evidence based practice to promote reading achievement // *Learning Disabilities Research & Practice*. 2000. № 15 (2). P. 85–91.
12. Fuchs D., Fuchs L. S., Thompson A., Svenson E., Yen L., Al Otaiba S., Yang N., McMaster K. N., Prentice K., Kazdan S., Saenz, L. Peer-assisted learning strategies in reading: extensions for kindergarten, first grade, and high school // *Remedial and Special Education*. 2002. № 22. P. 15–21.
13. Scruggs T. Peer Tutoring Strategies. 2010 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.education.com/reference/article/peer-tutoring/> (дата обращения: 27.07.2016).
14. Topping K. J. Trends in peer learning. *Educational Psychology*. 2005. Vol. 25. № 6. P. 631–645.
15. Мкртчян М. А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.
16. Наставничество в образовательном пространстве: делимся опытом. 2014 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.altspu.ru/main/14531-nastavnichestvo-v-obrazovatelnom-prostranstve-delimsya-opytom.html> (дата обращения: 08.08.2016)
17. Глухова Э. Р. Позиция волонтеров по принципу «равный – равному», или «равное обучение» [Электрон. ресурс] // Проблемы современного образования: Материалы IV Международной научно-практической конференции, 102005. 11 сентября 2013. Режим доступа: http://sociosfera.com/publication/conference/2013/198/poziciya_volontrov_po_principu_ravnyj_ravnomu_ili_ravnoe_obuchenie/ (дата обращения: 25.07.2016).
18. Долгушева А. Н. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // *Вестник ОмГУ*. 2013. № 4. С. 264–268.
19. Михайловский М. Н. Кураторство в высшей школе (2013) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogica/3_150540.doc.htm (дата обращения: 05.08.2016).
20. Щербакова Т. Н., Щербакова Е. В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога // *Теория и практика образования в современном мире: Материалы VIII Международной научной конференции*. 2015. С. 18–22.
21. Hall T., Stegila A. Peer mediated instruction and intervention. *National Center on Accessing the General Curriculum*. 2003.
22. Fantuzzo J. W., Rohrebeck, C. A. Self-managed groups: Fitting self-management approaches into class-room systems // *School Psychology Review*, 1992. № 21 (2). P. 225–264.
23. Fantuzzo J. W., Riggio R. E., Connelly S., Dimeff L. A. Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis // *Journal of Educational Psychology*. 1989. № 81 (2). P. 173–177.
24. Heller L. R., Fantuzzo J. W. Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference? // *School Psychology Review*. 1993. № 22. P. 517–534.

25. Wentzel K. R. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school // *Journal of Educational Psychology*. 1999. № 91. P. 76–97.

References

1. Hamedova G. N. To the problem of motivation improvement in learning foreign languages by students of non-linguistic majors. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Orenburg State University]*. 2012. № 2. P. 280–284. (In Russian)
2. Cohen P. A., Kulik J. A., Kulik C. C. Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*. 1982. № 19 (2). P. 237–248. (Translated from English)
3. Johnson D. W., Maruyama G., Johnson R., Nelson D., Skon L. Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 1981. № 89. P. 47–62. (Translated from English)
4. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. № 55. P. 68–78. (Translated from English)
5. Salvin R. E. Cooperative learning: Theory, research, and practice. Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall. 1990. (Translated from English)
6. Using Peer Tutoring to Facilitate. 2004. Available at: <http://www.readingrockets.org/article/using-peer-tutoring-facilitate-access> (Accessed 09 August 2016). (Translated from English)
7. Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1999. № 24 (4). P. 413–426. (Translated from English)
8. Conrad E. Peer tutoring: A cooperative learning experience. University of Arizona, 1974. (Translated from English)
9. Goodlad S. Students as Tutors and Mentors. London: Philadelphia, 1995. (Translated from English)
10. Topping K. Peer assisted learning. Cambridge, 2001. (Translated from English)
11. Fuchs D., Fuchs L. S., Burish P. Peer assisted learning strategies: An evidence based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2000. № 15 (2). P. 85–91. (Translated from English)
12. Fuchs D., Fuchs L. S., Thompson A., Svenson E., Yen L., Al Otaiba S., Yang N., McMaster K. N., Prentice K., Kazdan S., Saenz, L. Peer-assisted learning strategies in reading: extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education*. 2002. № 22. P. 15–21. (Translated from English)
13. Scruggs T. Peer Tutoring Strategies (2010). Available at: <http://www.education.com/reference/article/peer-tutoring/> (Accessed 27 July 2016). (Translated from English)

14. Topping K. J. Trends in peer learning. *Educational Psychology*. Vol. 25. № 6. 2005. P. 6316–45. (Translated from English)
15. Mkrtchyan M. A. Stanovlenie kollektivnogo sposoba obucheniya. [Development of cooperative learning]. Krasnoyarsk, 2010. 228 p. (In Russian)
16. Nastavnichestvo v obrazovatel'nom prostranstve: delimsja opytom. [Peer tutoring in education: experience exchange]. 2014. Available at: <http://www.altspu.ru/main/14531-nastavnichestvo-v-obrazovatelnom-prostranstve-delimsya-opytom.html> (Accessed 08 August 2016). (In Russian)
17. Gluhova Je. R. Position of volunteers in peer-to-peer education. *Materialy 4 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Problemy sovremennogo obrazovaniya»*. [Materials of the 4th International Conference «The Issues of Contemporary Education»]. 2013. Available at: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/198/poziciya_volontrov_po_principu_ravnyj_ravnomu_ili_ravnoe_obuchenie/ (Accessed 25 July 2016). (In Russian)
18. Dolgusheva A. N. Nastavnichestvo kak pedagogicheskij fenomen: istorija i sovremennost'. [Tutoring as a pedagogical phenomenon: then and now]. *Vestnik Omskogo universiteta*. [Bulletin of Omsk University]. 2013. № 4. P. 264–268. (In Russian)
19. Mihajlovskij M. N. Kuratorstvo v vysshej shkole. [Tutoring in higher education]. 2013. Available at: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2013/Pedagogica/3_150540.doc.htm (Accessed 05 August 2016). (In Russian)
20. Shherbakova T. N., Shherbakova E. V. Historical aspects of peer tutoring as a form of professional adaptation of a young teacher. *Materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: Teorija i praktika obrazovaniya v sovremenom mire*. [Materials of the 8th International Conference «Theory and Practice of Education in Contemporary World»]. St.-Petersburg, 2015. P. 18–22. (In Russian)
21. Hall T., Stegila A. Peer mediated instruction and intervention. National Center on Accessing the General Curriculum. 2003. (Translated from English)
22. Fantuzzo J. W., Rohrebeck C. A. Self-managed groups: Fitting self-management approaches into classroom systems. *School Psychology Review*. 1992. № 21 (2). P. 225–264. (Translated from English)
23. Fantuzzo J. W., Riggio R. E., Connelly S., Dimeff L. A. Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*. 1989. № 81 (2). P. 173–177. (Translated from English)
24. Heller L. R., Fantuzzo J. W. Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference? *School Psychology Review*. 1993. № 22. P. 517–534. (Translated from English)
25. Wentzel K. R. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*. 1999. № 91. P. 76–97. (Translated from English)

Статья поступила в редакцию 11.10.2016; принята в печать 15.02.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Об авторе:

Макарова Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей № 1 Иркутского национального исследовательского технического университета, Иркутск (Россия). E-mail: helenmak@yandex.ru

Received: 11.10.2016; accepted for printing 15.02.2017.

The author has read and approved the final manuscript.

About the author:

Elena A. Makarova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Engineering Specialties, Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk (Russia). E-mail: helenmak@yandex.ru