

Таким образом, в современных условиях, когда Россия возвращается в мировое сообщество и активно включается в международные интеграционные процессы, в том числе и в области образования, когда стали практиковаться новые формы международного сотрудничества и научного обмена, специалисты вначале столкнулись с проблемой преодоления языковых, а затем и понятийно-терминологических барьеров. Проведенная нами научно-исследовательская работа по преодолению понятийно-терминологического барьера показала, что эта проблема обладает большой эвристической ценностью и раскрывает перспективы для совершенствования педагогической коммуникации.

А.Н. Кузнецов

РОЛЬ ПРИНЦИПА ВНУТРЕННЕГО КРИТЕРИАЛЬНОГО ПРОТИВОРЕЧИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОПТИМАЛЬНОГО СОСТАВА ГРУППЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Каждый раз при комплектовании учебных групп решается вопрос: каким должен быть качественный и количественный состав группы?

Основополагающим является тезис о том, что людей, неспособных овладеть иноязычными умениями, нет, за исключением случаев клинической патологии. Если человек говорит на родном языке, то мы не имеем никаких оснований считать, что он не сможет овладеть иностранным языком. Другой вопрос - какие для этого ему понадобятся психофизиологические затраты и сроки. Они оказываются не одинаковыми для разных людей и зависят от индивидуальных особенностей учащихся, которые проявляются в стиле работы каждого с языковым материалом, в манере общения с партнерами по группе, в возможностях памяти и внимания, свойствах нервной системы. В неправильно - без учета индивидуальных особенностей обучаемых - скомплектованном коллективе эффект обучения снижается, а преподавателю приходится в ходе занятия отвлекаться, тратить силы и время на решение стихийно возникающих дополнительных

ных проблем. Поэтому группы надо не набирать, а целенаправленно формировать из людей, которые в процессе обучения не мешали бы, а помогали друг другу.

На этапе комплектования учебной группы специалистам-психологам и специалистам-педагогам рекомендуется проводить предварительное (входное) тестирование для выявления исходного психолингвистического уровня каждого учащегося. Возможно, целесообразно задействовать и ряд дополнительных методов исследования (анкетирование, беседа, наблюдение и пр.).

По мнению Г.А. Китайгородской, исходящей из экспериментальных данных Л.А. Карпенко [2], формирование группы для обучения иностранным языкам должно вестись с учетом принципа *однородности* по языковым и психологическим показателям.

Однородность в языковом плане относится к уровню исходных знаний (в частности, речевых умений) кандидатов, которые по этому признаку делятся на три подгруппы. В первую подгруппу входят те, кто абсолютно не знаком с данным языком. Во вторую - обладающие некоторой суммой языковых знаний (умеют читать, переводить). В третью подгруппу входят кандидаты, которые в состоянии более или менее адекватно и результативно выразить свою мысль на иностранном языке.

Однородность в психологическом плане относится прежде всего к степени выраженности мотива научения. Сам мотив может быть содержательно разным, но степень его выраженности (мотивация) должна быть обязательно высокой, иначе трудно ожидать эффективной работы и, в результате, успешности учения. Важна также однородность на уровне готовности к групповому сотрудничеству. Эта готовность, по мнению исследователей, обязательно должна быть достаточно высокой, поскольку целый ряд методов опирается на постоянную групповую работу, и недостаточная активность одного учащегося резко снижает активность его партнеров по парной или коллективной работе, что приводит к диалогической скованности и практически полному отсутствию взаимного обучения [1, 4].

Однако мы полагаем, что принцип языковой и психологической однородности не отвечает одному из важнейших критериев диалектики, лежащему в основе теорий Гегеля и Энгельса о развитии любой системы, - критерию *внутреннего противоречия* [5]. Приложение диалектического метода к психологии мышления и деятельности категорично обосновано Л.С. Выгодским и Г.С. Костюком [1, 3]. Это дает нам основание считать, что педагоги - как ученые-теоретики, так и исследователи-практики - должны включать элементы внутреннего критериального противоречия во все дидактические технологии. В равной степени это можно отнести и к проблеме определения подходов к формированию учебных групп.

Исходя из данного тезиса, можно рассматривать в качестве основного принцип *дополнительности*, подразумевающий комплектование смешанных - в психологическом плане - групп. При этом допускается комплектование учебной группы из тех, кто совершенно незнаком с изучаемым языком, и тех, кто имеет о нем некоторое представление (первая и вторая подгруппы), или тех, кто обладает ограниченными знаниями языка, и тех, кто может совершать коммуникативные акты на данном языке. Если же смешивать полярные подгруппы - тех, кто знает хорошо, и тех, кто совсем не знает, то во время организованных таким образом учебных занятий студенты, мало знакомые с языком, как правило, начинают чувствовать свою "несостоятельность"; резко снижается уровень их самооценки и притязаний; учащиеся испытывают состояние фрустрации и общего дискомфорта. Все это приводит к нарушению баланса внутригрупповых отношений, что наносит вред результативности обучения. Опыт показывает, что в таких группах могут возникать крайне нежелательные психологические последствия в результате резкой дифференциации обучаемых по показателям успешности иноязычной деятельности.

Одной из важнейших характеристик учебной группы считается ее количественный состав. Китайгородская считает оптимальным объемом группы 10-12 человек [1]. Однако результаты психолого-педагогических исследований успешности обучения иностранным языкам, проводимых нами в агроинженерном

университете в течение семи семестров (с 1997 по 2000 г.), позволяют сделать вывод о том, что наиболее благоприятные психологические условия наблюдаются в группах, в состав которых входят 6-8 учащихся. В пользу данного тезиса свидетельствует ряд нижеследующих положений.

1. Как показывает практика, в учебной языковой ситуации наиболее эффективным является диалогическое общение и взаимодействие при работе в парах в рамках малой группы. Нами установлено, что пары должны быть комбинативными, т. е. включать разных по коммуникативному потенциалу и активности учащихся. Кроме того, одним из возможных дидактических приемов может быть перегруппировка пар, своеобразный “обмен партнерами”; это позволяет проводить квазиестественную коммуникативную тренировку, обеспечить взаимодействие с “новым” человеком, типичное для повседневного общения.

2. Включенное наблюдение позволило нам заключить: в группе не должно быть более 4 пар. При большем количестве партнеров падает темп учебного процесса, уменьшается интерес студентов к материалу, снижается против требуемого эмоциональное напряжение, вследствие чего результаты обучения заметно ухудшаются. В то же время присутствие в группе менее 6 человек не дает возможности реализовать принцип *дополнительности и вариативности* в коммуникации.

Вышесказанное может быть представлено как

$$N_{гр} = K \times (A_i + B_i),$$

где $N_{гр}$ - численность учебной группы;

K - количественный показатель пар ($K_{опт} = 3...4$);

A_i - коммуникативно активные учащиеся;

B_i - коммуникативно пассивные учащиеся.

3. *Дополнительность* в психологическом плане относится к сфере индивидуальных особенностей основных свойств нервной системы обучаемых. Желательно, чтобы в одну учебную группу по показателю подвижности-инертности нервной системы попадали люди подвижные и уравновешенные

или уравновешенные и инертные. Это позволяет преподавателю выбрать определенный темп ведения занятия. Нежелательно, чтобы в одну группу распределялись подвижные и инертные в своих крайних проявлениях, поскольку в учебном процессе это нередко провоцирует их антипатию друг к другу.

4. Показатель *силы* нервной системы не играет решающей роли при комплектовании группы. Сила нервной системы связана со способностью выдерживать большие нагрузки и позволяет прогнозировать уровень активности, восприимчивости, работоспособности во время занятий. Однако совершенно не обязательно обладать сильной нервной системой, даже чтобы обучаться по интенсивному методу. Известно, что и при слабом типе нервной системы учащиеся, как правило, находят способ уравновесить себя с окружающей средой и работают достаточно эффективно.

В заключение мы считаем важным еще раз подчеркнуть значимость проблемы формирования учебных групп, а также психолингвистических характеристик студентов для практики обучения иностранным языкам студентов всех возрастов. В настоящее время мы проводим сопутствующие исследования, результаты которых, возможно, позволят в будущем уточнить и дополнить представленные выше теоретические положения и методические рекомендации.

Литература

1. Выгодский Л.С. Избранные психологические исследования/ АПН РСФСР. М., 1956.
2. Китайгородская Г.А. Научно-методическое пособие для преподавателей: Интенсивный курс. М., 1979.
3. Костюк Г.С. Ф. Энгельс и проблемы психологии//Вопр. психологии. 1970. № 6.
4. Кузнецов А.Н. О контрастивной лингвистике и перспективных методах языковой подготовки студентов вузов // Содержание и методика обучения в сельскохозяйственном вузе: Сб. науч. тр. / МГАУ. М., 1999.

2.7. ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В.В. Соловьева

ТЕМАТИКА ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ ДИЗАЙНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Подготовка дизайнеров-педагогов ведется в ряде учебных заведений России уже несколько лет. Накоплен значительный опыт подготовки и организации аттестационных мероприятий, который показал существование ряда проблем при определении тематики дипломных работ.

Специальность “Дизайнер-педагог” двуедина. Специалист этой квалификации должен иметь и педагогическую, и дизайнерскую подготовку. Логичным представляется отражение двуединства подготовки в итоговой аттестационной работе. Другими словами, дипломная работа (проект) должна включать педагогическую и дизайнерскую составляющие.

Опыт совместной работы Уральского государственного профессионально-педагогического университета и Колледжа дизайна Кабардино-Балкарского государственного университета (КБГУ) показывает, что часто в дипломных работах отсутствует явная связь педагогической и дизайнерской составляющих. Проектная и методическая разработки могут быть актуальными и практически значимыми, но при этом существуют в рамках одной дипломной работы независимо друг от друга. Например, в дипломных работах проектной направленности дизайнерская и педагогическая составляющие объединяются общей темой или проектная разработка выступает в качестве иллюстративного материала к методической разработке. В дипломных работах методической направленности педагогическая составляющая объединяется с дизайнерской составляющей общей темой или педагогическая разработка выступает в качестве иллюстративного материала к дизайнерской разработке.