

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Щепелев Олег Владимирович

**МЕТОДИКА РАЗНОУРОВНЕВОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ РАЗГОВОРНОГО КЛУБА
(АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень высшего образования)
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Тарева Елена Генриховна

Москва
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Разноуровневое совершенствование умений устной речи студентов как междисциплинарная проблема	16
1.1. Разноуровневое обучение иностранным языкам: истоки и актуальный статус	16
1.2. Умения устной речи студентов как объекты совершенствования в условиях разноуровневого обучения.....	35
1.3. Анализ опыта решения проблемы совершенствования умений устной речи обучающихся в условиях разноуровневого обучения.....	52
Выводы по главе 1.....	79
Глава 2. Разговорный клуб как технология разноуровневого совершенствования умений устной речи обучающихся	81
2.1. Технология разговорного клуба в аспекте разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов.....	81
2.2. Модель реализации в авторском учебном пособии технологии разноуровневого совершенствования умений устной речи обучающихся посредством разговорного клуба	106
2.3. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности технологии разговорного клуба в целях разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов.....	133
Выводы по главе 2.....	153
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	155
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	159
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	194

ВВЕДЕНИЕ

Знание иностранных языков необходимо для социально-экономического и культурного развития общества, взаимопонимания и обмена опытом между людьми, совместного решения многих глобальных вопросов. При этом изучение иностранного языка, с одной стороны, предполагает погружение в иностранную культуру с целью лучшего понимания ее представителей и знакомства с культурным наследием социума, а с другой стороны, подразумевает сохранение своей культурной идентичности и знакомство с особенностями родной культуры представителей других стран. Такой культурный обмен делает общение более интересным и продуктивным, способствуя укреплению связей между государствами, открывает хорошие перспективы для сотрудничества и общения на самом разном уровне, обеспечивая успешную совместную жизнедеятельность людей.

Как показывают наблюдения и результаты опросов, прежде всего, ощущается необходимость в удовлетворении постоянно растущих потребностей изучающих иностранный язык в области совершенствования умений *устной речи*, обеспечивающих полноценность непосредственной коммуникации с иностранцами в различных ситуациях общения. Применительно к выпускникам общеобразовательной школы такого рода потребности вызваны объективными обстоятельствами, связанными с преимущественной направленностью процесса обучения (особенно на старшем этапе) на совершенствование умений устной и письменной коммуникации, требуемых для успешной сдачи ЕГЭ по дисциплине «Иностранный язык» и последующего получения высшего образования, будущей профессиональной деятельности и своего общего развития. Многие ученики школ достаточно хорошо справляются с большинством заданий письменной части, но испытывают определенные затруднения в устной части экзамена ввиду недостаточной практики устного общения.

Для высшего образования совершенствование способности к устной коммуникации является одной из приоритетных задач, как для языкового, так и для

неязыкового вузов. Анализ различных ФГОС в сфере высшего образования¹ показал, что все выпускники высших учебных заведений должны обладать универсальной компетенцией (УК-4), предполагающей владение способностью осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах не только на государственном языке Российской Федерации, но и на одном или нескольких иностранных языках. Указанное требование обуславливает необходимость подготовки выпускников к общению в устной форме на иностранном языке, значит, у них должны быть развиты устноречевые иноязычные способности. Их наличие отмечается в качестве приоритетных в требованиях работодателей в таких профессиональных сферах, как журналистика, международные отношения, экономика, юриспруденция, лингвистика, преподавание иностранного языка, сервис и туризм и многих других.

По результатам анализа имеющихся источников по данному вопросу (публикации, диссертации, монографии и др.) можно констатировать, что обучение устной речи в теории и практике обучения иностранным языкам всегда рассматривалось как актуальная для исследования задача. К настоящему моменту можно считать в целом решенными следующие задачи, касающиеся данной лингвообразовательной области: выявлены и типологизированы умения аудирования (И.А. Зимняя, Н.В. Елухина, Б.А. Лapidус, Е.И. Пассов, И.И. Халеева) и говорения (И.А. Зимняя, П.Б. Гурвич, Е.И. Пассов). Изучены подходы к обучению устноречевым действиям, установлены качественные характеристики устноречевого продукта – высказывания (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев), выявлены требования к текстам-образцам для обучения говорению (в монологической и диалогической формах) и аудиотекстам (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.В. Елухина, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, Т.Е. Сахарова, Е.Н. Соловова), разработаны и апробированы многочисленные модели развития умений устной речи применительно к разным уровням образовательной системы и разным языкам (Е.Н. Гром, П.Б. Гурвич, Ю.А. Комарова, Ю.А. Кудряшов, С.А. Милорадов, О.А. Симонова, С.А. Петрова, Е.О. Панина). В научных исследованиях И.А.

¹ ФГОС ВО 45.03.02, 44.03.01, 42.03.02, 40.30.01, 38.03.01, 38.03.02, 43.03.01, 43.03.02, 43.03.03

Зимней, Н.И. Жинкина, Б.В. Беляева, А.А. Леонтьева, П.Я. Гальперина раскрыт психологический аспект обучения устной речи.

Анализ имеющегося методического наследия показывает, что в целом теория обучения устной речи сформирована, и она отличается полнотой и разнообразием имеющихся концепций. Но, несмотря на накопленный опыт, систематизацию данных, приходится констатировать, что не все вопросы решены с должной степенью фундаментальности. В частности, требует пристального внимания проблема развития у обучающихся умений устной речи в контексте *разноуровневого подхода*, предполагающего учет разнообразия (в рамках одной академической группы обучающихся) уровней владения студентами способностями к порождению и восприятию иноязычной звучащей речи. В условиях высшего образования постоянно предпринимаются попытки и проводятся изыскания по проблеме совершенствования умений устной речи студентов в процессе преподавания иностранного языка преимущественно по программам одноуровневого обучения с учетом того уровня, который предполагает у обучающихся в среднем единообразное владение иностранным языком. В то же время на практике часто возникает потребность в разноуровневом обучении устной речи обучающихся одной группы, но с разным уровнем языковой подготовки.

Решить этот вопрос может помочь внедрение в дополнение к имеющимся подходам новой технологии – *технологии разговорного клуба* – организации работы в особой форме, чаще, как показывает практика, реализуемой на уровнях неформального и информального образования. В таком контексте рассмотрения разговорный клуб в отечественной лингводидактике чаще всего исследуется применительно к обучению русскому языку как иностранному (С.Э. Надха 2019, Т.Н. Внучкова 2021, Е.В. Косарева, З.С. Масленникова 2015). Имеются отдельные работы, посвященные изучению разговорных клубов на английском языке (Е.Ю. Ковалева 2014, Е.И. Чиркова, С.Б. Пашкин, М.В. Процуто 2008, И.В. Лукша 2007, Л.А. Зенкова 2020). В рамках разговорного клуба обучающиеся встречаются по интересам, отличаются высокой мотивацией, но при этом

характеризуются разным уровнем владения иностранным (в нашем случае – английским) языком. Последнее обстоятельство требует разработки практик применения опыта разговорных клубов при обучении иностранному языку в условиях формального образования – в вузе, особенно неязыковом, где различия между коммуникативными способностями студентов выражены наибольшим образом, что существенно затрудняет работу педагога и достижение планируемых результатов языковой подготовки.

На основании проведенного анализа актуальности и степени изученности проблемы выявлены **противоречия** между:

- высокими требованиями, вытекающими из нормативной образовательной документации в области развития речевой иноязычной способности обучающихся, и недостаточным вниманием к совершенствованию у них умений устной речи;

- наличием целостной концепции формирования и развития умений устной речи (аудирования и говорения) у обучающихся с единообразным уровнем владения иностранным языком и недостаточным осмыслением контекста обучения устной речи обучающихся с разными уровнями иноязычной коммуникативной компетенции;

- имеющимся опытом организации и проведения (в основном в условиях неформального и информального образования) разговорных клубов и отсутствием как научного описания их потенциала в направленности на совершенствование умений устной речи студентов, так и моделирования технологии их (клубов) организации для достижения данной цели в условиях формального образования в вузах неязыковой специализации.

Данные противоречия свидетельствуют о наличии в теории и методике обучения иностранным языкам **проблемы**, предполагающей ответ на вопрос: как обеспечить эффективное совершенствование умений устной речи студентов неязыкового вуза посредством технологии разговорного клуба, обеспечивающей реализацию разноуровневого обучения?

Актуальность, противоречия, недостаточная теоретическая и практическая разработанность поставленной проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Методика разноуровневого совершенствования умений устной речи обучающихся в условиях разговорного клуба (английский язык, неязыковой вуз)».

Объектом исследования является процесс разноуровневого обучения студентов неязыковых вузов иноязычной устной речи.

Предметом исследования является методика разноуровневого совершенствования у студентов умений устной речи на английском языке посредством применения технологии разговорного клуба.

Цель исследования состоит в теоретическом и экспериментальном обосновании методики разноуровневого совершенствования умений устной речи обучающихся посредством технологии разговорного клуба (на материале английского языка).

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс совершенствования умений устной речи студентов неязыковых вузов, отличающихся разным уровнем владения иностранным языком, будет успешным в том случае, если:

- на основе изучения имеющегося опыта исследования разноуровневого обучения иностранным языкам произведено теоретико-методологическое обоснование потенциала такого обучения для условий языковой подготовки студентов неязыковых вузов;

- выявлены и оценены с точки зрения результативности подходы к разноуровневому совершенствованию устноречевых умений студентов неязыковых вузов;

- вскрыт и научно обоснован потенциал разговорного клуба как технологии разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов неязыковых вузов;

- разработана и проверена опытным путем модель разноуровневого совершенствования умений устной речи обучающихся и представлена ее материализация в авторском учебном пособии.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. На основе анализа опыта исследования разноуровневого обучения обосновать лингводидактические возможности такого обучения.
2. Вскрыть наиболее проблемные области совершенствования умений устной речи студентов неязыковых вузов.
3. Установить особенности имеющихся практик совершенствования умений устной речи студентов неязыкового вуза.
4. Выявить характеристики разговорного клуба как технологии организации образовательного процесса, нацеленного на разноуровневое совершенствование умений устной речи обучающихся.
5. Разработать и реализовать в формате учебного пособия модель совершенствования умений устной речи студентов с применением технологии разговорного клуба, обеспечивающей реализацию разноуровневого подхода.
6. Проверить эффективность разработанной модели в условиях неязыкового вуза.

В качестве **методологической основы** исследования использованы основные положения личностно-ориентированного подхода (И. Л. Бим, Е. В. Бондаревская, К. Роджерс, В. В. Сериков, И. С. Якиманская); личностно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев); компетентностного подхода (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева, И.И. Халеева, А.В. Хуторской); коммуникативного подхода и коммуникативного метода применительно к обучению иностранным языкам (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, В.П. Кузовлев, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов).

Теоретической основой исследования послужили результаты исследования теории и методики обучения аудированию и говорению (Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, Н.В. Елухина, Е. И. Пассов); концепции разноуровневого обучения в

общей дидактике и лингводидактике (С.А. Петрова, Л.П. Смирнова, S. Ainslie, P. Ur); психолингвистические концепции в отношении природы устных речевых умений (способностей) обучающихся (А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев); положения теории учебника иностранного языка (И. Л. Бим, Л. М. Орбодоева, Е. Г. Тарева); концепции обучения устной речи студентов неязыковых вузов (А.С. Восковская, К.А. Гудий, Е.В. Динейкина, Т.А. Карпова, Н.В. Кузнецова, Ж.В. Лихачева, И.Н. Митрюхина, О. В. Одегова); исследования образовательных и лингвообразовательных технологий (М.В. Афанасьева, Л. И. Бронзова, А. В. Варушкина, Л.Н. Голуб, Е. А. Калгина, Э. Н. Маковская, Р.П. Мильруд, Е. А. Николаева, П. В. Сысоев, Ю. А. Талагаева, M. Lochana, G. Deb).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы планируются к использованию следующие **методы научного исследования**:

а) теоретические: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; анализ и синтез теоретического и эмпирического материала; вероятностное прогнозирование; анализ передового педагогического опыта, моделирование;

б) эмпирические: анализ учебников и учебных пособий, программ и стандартов по иностранным языкам; наблюдение за деятельностью студентов и преподавателей, самонаблюдение; беседа, анкетирование, тестирование, разведывательный и обучающий эксперименты, опытно-экспериментальное обучение, статистическая обработка эмпирических данных, социометрические, психологические и математические методы исследования.

Научная новизна исследования заключается:

– в систематизации сведений и существенном дополнении данных о содержании и механизмах разноуровневого совершенствования умений устной речи (аудирование и говорение) студентов неязыкового вуза, осваивающих английский язык;

– в обосновании статуса разговорного клуба как лингвообразовательной технологии, обеспечивающей совершенствование устных речевых умений студентов, которые обладают разным уровнем владения английским языком;

– в создании на основе технологии разговорного клуба модели совершенствования умений устной речи студентов, реализованной в авторском разноуровневом учебном пособии «Steplighter».

Теоретическая значимость исследования состоит:

– в выявлении необходимых условий и факторов, обеспечивающих эффективное совершенствование умений устной речи при разноуровневом обучении студентов неязыковых вузов английскому языку;

– в теоретическом обосновании сущности и стратегической направленности технологии разговорного клуба, нацеленной на совершенствование умений устной речи студентов неязыкового вуза;

– в расширении спектра моделей обучения студентов неязыковых вузов благодаря разработке и внедрению в процесс языковой подготовки модели совершенствования умений устной речи разноуровневых обучающихся;

– в дополнении теории учебника иностранного языка / учебного пособия по иностранному языку благодаря реализации в авторском пособии модели разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов неязыкового вуза;

– в расширении и дополнении диагностического инструментария для оценки уровня развития речевой (в аспекте аудирования и говорения) компетенции обучающихся, обеспечивающего усиление степени объективации полученных данных.

Практическая значимость исследования состоит во внедрении в учебный процесс неязыкового вуза авторского пособия «Steplighter», в котором реализована модель разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов; в пособии представлены оригинальные разноуровневые задания, упражнения с ориентиром на разный уровень владения обучающимися английским языком. Пособие может служить прототипом для разработки аналогичных учебных книг для других языков, а также для решения иных лингвообразовательных задач в условиях разноуровневой академической группы.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. В результате длительной эволюции *разноуровневое обучение* утвердилось в своем статусе дидактического направления – подвида (формы) дифференцированного обучения, позволяющего эффективно осуществлять индивидуализацию обучения применительно к смешанным по уровню (гетерогенным) учебным группам. Такой характер обучения особенно часто проявляется при обучении студентов неязыкового вуза как иностранному языку в целом, так и иноязычной устной речи в частности. Разноуровневое обучение в этом контексте позволяет индивидуализировать процесс обучения устной речи в аспекте устранения асимметрии в развитии устноречевых умений за счет перегруппировки состава студентов и создания нескольких одно- и разноуровневых мобильных групп с учетом их уровня владения умениями устной речи и в зависимости от решения учебных задач. В таких условиях «неравенство» в уровне владения умениями устной речи способно выступить стимулом для усиления мотивации к иноязычной коммуникации, активизации обучающихся, а также усиления способности студентов в области общения по модели взаимодействия в естественном гетерогенном социальном пространстве.

2. Рассмотрение параметров и особенностей *устного дискурса* как объекта лингводидактических исследований показало, что для повышения эффективности обучения межкультурному общению имеется необходимость в учете разно- и многообразия субъектов взаимодействия как на уровне их личностных характеристик (социальный статус, профессиональная принадлежность, возрастные, гендерные особенности и пр.), так и на уровне их вербального поведения, проявляющегося в том числе в «разности» уровней владения иностранным языком. В условиях обучения в разноуровневой группе обучающиеся готовятся к сложным, вариативным и непредсказуемым ситуациям межличностного общения в различных обстоятельствах своей жизнедеятельности. Для этого у них должны быть сформированы умения, входящие в следующие группы: а) умения взаимодействия с разноуровневым партнером по общению с целью познания окружающего мира, б) умения адаптации к разноуровневому

партнеру по общению, в) умения управления процессом общения в условиях разных уровней владения языком коммуникантами, г) умения медиации, д) специальные умения.

3. Решение проблемы совершенствования умений устной речи студентов в рассматриваемом контексте обучения стратегически ориентировано либо на преодоление фактора разноуровневости и приближение к усреднению обучающихся, либо на применение позитивного потенциала разноуровневого обучения ИЯ. В условиях неязыкового вуза именно последнее является наиболее востребованным в силу преобладания гетерогенных групп обучения ИЯ. Тактически проблема обучения студентов устной речи в гетерогенных группах базируется на основополагающих подходах: дифференцированном, индивидуально-дифференцированном, индивидуальном, разноуровневом. Наибольшую эффективность имеет применение *разноуровневого подхода* в группах, отличающихся в субуровне (например, уровни A2 и A2+), группах смежного уровня (например, уровни A2 и B1), многоуровневых группах (например, уровни от A2 до C1).

4. *Технология разговорного клуба* представляет собой последовательно спланированную деятельность преподавателя и студентов на этапах разноуровневой подготовки студентов к устноречевой деятельности, проведения совместного обсуждения вопросов в разноуровневых группах, подведения итогов с индивидуальной и групповой рефлексией. Как технология разговорный клуб характеризуется концептуальностью, системностью, управляемостью, эффективностью и воспроизводимостью. Каждый из этапов реализации технологии разговорного клуба (разноуровневой подготовки к устноречевой деятельности, проведения совместного обсуждения в разноуровневых группах, подведения итогов с индивидуальной и групповой рефлексией) включает ряд последовательных шагов, реализация которых обеспечивает совершенствование устноречевых умений обучающихся.

5. Средством материализации технологии разговорного клуба, нацеленной на совершенствование умений устной речи студентов, является *разно-*

уровневое учебное пособие, позволяющее учитывать различия в уровне владения иностранным языком обучающихся, выстраивать для них особые лингвообразовательные траектории (уровневые программы) и одновременно обеспечивать необходимое для обучения устной речи взаимодействие разноуровневых студентов. Для реализации технологии разговорного клуба в структуре авторского учебного пособия «Steplighter» использовались *частные принципы* (персонализации обучения устной речи студентов, перегруппировки студентов разноуровневых групп в смешанные подгруппы для решения определенных задач обучения устной речи, оптимизации и интенсификации разноуровневого обучения устной речи, вовлечения обучающихся всех уровней в выполнение устных речевых заданий творческого характера, самостоятельного выполнения устных речевых заданий с опорой на аудиоключи и с записью авторских аудиоподкастов) и методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый (эвристический), проблемного изложения, исследовательский. Каждый из методов включает совокупность детализирующих его приемов обучения студентов устной речи на английском языке.

Апробация исследования. Промежуточные результаты научного исследования обсуждались на заседаниях кафедры романских языков и лингводидактики ГАОУ ВО МГПУ (2021-2025); на конференциях «Научный старт» (Москва, 2023-2024); на III-V международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой «Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения» (Обнинск, 2021, 2022, Москва, 2023); на VI-VIII международной научно-практической конференции «Новый мир. Новый язык. Новое мышление (филология, педагогика и межкультурная коммуникация)» (Москва, 2023-2025); на международной научно-практической конференции «Язык и личность: социокультурные и психологические трансформации» (Москва, 2023); на международной научно-практической конференции «Транслингва: вопросы современной науки и технологий сквозь призму языкового сознания» (Москва, 2024); на IV всероссийской конференции «Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформации образовательных практик» (Москва,

2025); на III международной научно-практической конференции «Профессиональный полилог в мультилингвальном мире: язык, культура, метод» (Москва, 2025).

За время работы над диссертацией были организованы очные мастер-классы по авторскому учебному пособию в Государственном социально-гуманитарном университете для студентов 1-4 курсов факультета иностранных языков в рамках методического сопровождения будущих учителей иностранного языка (2021), в Московском городском педагогическом университете для преподавателей иностранного языка и студентов (2022), в Московском педагогическом государственном университете для преподавателей иностранного языка (2023); организованы вебинары для учителей английского языка, специалистов институтов повышения квалификации и методических центров, руководителей методических объединений, председателей ассоциаций учителей английского языка: вебинар издательства «Титул» (2021), вебинар издательства «Титул» при поддержке Министерства просвещения республики Татарстан (2022), вебинар издательства «Relod» в рамках школы педагогического мастерства (2024). В рамках проводимого исследования автору присуждено третье место в конкурсе инновационных образовательных проектов среди аспирантов «Лингвообразовательный стартап», проведенного в Московском городском педагогическом университете (2025).

Диссертационное исследование **соответствует паспорту специальности** 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего образования) (педагогические науки) пунктам: 2. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов дисциплин; 6. Теоретические основы методов и форм обучения (по областям и уровням образования); 18. Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания.

Цель и задачи проводимого исследования определили **структуру и содержание диссертации**, состоящую из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложений. Работа содержит 20 таблиц и 22 рисунка (схемы, скриншоты, диаграммы).

Во введении обосновывается актуальность темы и проблемы исследования, представлены объект и предмет исследования, сформулированы цель, гипотеза и задачи, показана научная новизна, сформулирована теоретическая и практическая значимость, определены методы исследования и выдвинуты положения, выносимые на защиту.

В первой главе рассмотрены особенности индивидуализации и дифференциации обучения студентов в контексте образовательной разноуровневости, обозначен особый статус иностранного языка, имеющего более сложную по сравнению с другими предметами систему организации разноуровневого обучения, характеризующуюся частой асимметрией уровней владения студентами речевыми умениями в условиях гетерогенной группы. Выявлена возможность оптимизации обучения за счет перегруппировки студентов во временные одно- и многоуровневые группы для решения определенных образовательных задач. Выделены речевые умения, развитие которых необходимо в условиях гетерогенного социального пространства.

Во второй главе приводится модель разноуровневого обучения устной иноязычной речи, в основе которой лежит технология разговорного клуба. Описаны целевой, содержательный, мотивационный, процессуальный и результативный компоненты технологии. Представлено реализующее модель авторское разноуровневое учебное пособие «Steplighter» в сопровождении с дополнительными средствами обучения. Описывается опытно-экспериментальное исследование и приводятся статистически обработанные результаты используемой методики обучения устной иноязычной речи студентов.

В заключении подводятся итоги проведенной работы и делаются общие выводы по результатам исследования. Приложение содержит материалы, необходимые для реализации технологии разговорного клуба.

Глава 1.

РАЗНОУРОВНЕВОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Разноуровневое обучение иностранным языкам: истоки и актуальный статус

Разноуровневое обучение (далее – РО) – многогранный феномен, который пока не нашел однозначного отражения в науке ни с точки зрения единой трактовки его содержания, ни с точки зрения своего применения в лингводидактике. Обзор научной литературы (Л. Е. Бабушкина, А. С. Восковская, А. В. Гвоздева, Т. А. Карпова, М. В. Клименко, С. А. Кобцева, Н. В. Кондрашова, Н. Ю. Кузнецова, О. Л. Мохова, В. И. Писаренко, С. И. Пискунова, О. В. Одегова, Е. С. Полат, Т. Д. Рожина, О. С. Степанова, М. Roberts, С. А. Tomlinson, P. Ur) продемонстрировал отсутствие единого определения рассматриваемого феномена. Наряду с РО для обозначения различных способов вариативного обучения широко используются такие термины, как «дифференцированное обучение», «дифференцированный подход», «дифференциация обучения» и «индивидуализация», которые часто ассоциируют с РО, но, как мы полагаем, не являются с ним равнозначными.

Исходя из предмета исследования, заявляемого в данном параграфе, определим сущность феномена «разноуровневое обучение» в общедидактическом ракурсе рассмотрения, для этого выявим основные направления исследования данного явления. По результатам контент-анализа, ассоциативного анализа и сделанных на этой основе выводов сформируем рабочее определение разноуровневого обучения для последующей экстраполяции его в область лингводидактики. Основным результатом наших рассуждений в данном параграфе станет формулирование основополагающего для исследования толкова-

ния на междисциплинарной основе *разноуровневого обучения иностранным языкам*.

Прежде всего, обратимся к ретроспективному рассмотрению идей индивидуализации и дифференциации, которые создали необходимые предпосылки для появления РО в педагогике. Разнообразие имеющихся точек зрения отечественных (Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, В. И. Загвязинский, Б. П. Есипов, А. А. Кирсанов, В. А. Крутецкий, Ю. Н. Кулюткин, М. И. Махмутов, В. С. Мерлин, В. М. Монахов, В. А. Орлов, И. М. Осмоловская, П. И. Пидкасистый, Е. С. Полат, Е. С. Рабунский, М. Н. Скаткин, В. Д. Шадриков, Н. М. Шахмаев, И. Э. Унт, В. В. Фирсов, И. С. Якиманская) и зарубежных (Т. Benwell, В. Johnson, Н. Parkhurst, J. L. Roberts, М. Roberts, Е. Thorndike, С. А. Tomlinson, Р. Ur) авторов на содержание этих терминов обязывают нас провести диахронический анализ имеющихся определений этих понятий.

В результате анализа исследований [Арапов, 2001, 2003; Квасюк, 2011; Гердо, 2012] в ретроспективном ракурсе мы выделили несколько условных этапов (периодов), в ходе которых развивались идеи индивидуализации и дифференциации, а РО в контексте их рассмотрения постепенно обретало свой особый статус и начинало играть специфическую роль в обучении. Основные характеристики этих этапов сведены в таблицу 1.

Таблица 1 – Этапы развития РО в системе функционирования смежных научных понятий

Этап зарождения РО в XVII-XVIII вв.	Формирование РО в условиях научной революции и происходящей дифференциации наук. Развитие идей индивидуализации и дифференциации обучения в условиях классно-урочной системы Яна Амоса Каменского, получившей широкое распространение в Европе в 17 в., а в России в 18 в. и пришедшей на смену преобладавшему ранее индивидуальному обучению. Сохранение семейного образования, которое продолжало играть важную роль. <i>Характерные черты периода, значимые для развития РО:</i> раздельное обучение наукам, распространенность семейного образования, преобладание групповой формы обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, опора на познавательный интерес, интуитивное применение индивидуального подхода к обучению [Гердо, 2012].
--	--

Этап развития РО в XIX - нач. XX вв.	Усиление разноуровневости обучения за счет появления большого количества разнопрофильных учебных заведений, реализующих различные образовательные программы. Обращение к предшествующему индивидуальному опыту и особенностям развития учащихся, последовательное предъявление более сложного материала по мере развития необходимых способностей и повышения самостоятельной активности учащихся (И. Г. Песталотти, Ж.Ж. Руссо, М. Монтессори). Формирование гуманистического взгляда на развитие российской образовательной системы, на который большое влияние оказали новые достижения в области педагогики и дифференциальной психологии (П. Ф. Каптерев, А. П. Нечаев, Л. С. Выготский, М. М. Рубинштейн, И. А. Сикорский, Н. Е. Румянцев). <i>Характерные черты периода, значимые для развития РО:</i> развитие педагогики и психологии, экспериментальная проверка различных форм индивидуализации обучения, преобладание опоры на индивидуальные особенности учащихся, повышение роли самостоятельной работы в обучении.
Этап развития РО в 20-е - 90-е года XX в.	Дальнейшее развитие идей индивидуализации и дифференциации обучения, появление разноуровневого вида внутренней дифференциации. Возникновение дифференцированного подхода в обучении (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей). Становление дифференцированных образовательных учреждений в США в 30-е годы, в Японии в 50-е годы, в странах Западной Европы в 70-80-е годы. Волнообразный интерес к дифференцированному обучению в отечественной науке: профобучение через систему уклонов и группировка учащихся в относительно однородные классы, использование двухуровневых программ обучения с учетом различных интересов и способностей учащихся (20-30-е гг.); уход от дифференциации и индивидуализации обучения, введение единого плана и программ обучения (30-е - 50-е гг.); разработка важных для РО теоретических положений дифференциации обучения, связанных с систематическим учетом индивидуальных возможностей учащихся, выделением наиболее значимых для обучения индивидуальных различий и групп учащихся со схожими индивидуально-типологическими характеристиками (Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Н. К. Гончаров, А. А. Кирсанов, Е. С. Рабунский, А. А. Бударный, И. М. Чередов и др.), проведение практических исследований с учетом разработанных в дидактике уровней усвоения знаний, использование дифференцированного подхода к обучению, появление смешенной формы дифференциации учащихся для углубленного изучения отдельных предметов, введение факультативных занятий, формирование системы регулярных всесоюзных предметных олимпиад (конец 50-х – 70-е гг.); ослабление интереса к вопросам индивидуализации и дифференциации обучения (70-е – 80-е гг.); разграничение понятий индивидуализации и дифференциации обучения, реализация дифференцированного обучения посредством различных вариантов работы учителя с учащимися (В. И. Загвязинский, П. И. Пидкасистый, М. И. Махмутов, Т. М. Николаева), дифференциация старшей ступени школы, рост числа факультативов (конец 80-х-90-е гг.). <i>Характерные черты периода, значимые для развития РО:</i> постепенное развитие РО в России и зарубежом, выявление пробелов в способностях учащихся в пределах классов, появление разноуровневого вида внутренней дифференциации. Преобладающий тип дифференциации – дифференциация школ (Россия) и/или принципиально различающихся потоков или учебных планов отдельных учащихся (зарубежные страны) [Гердо, 2012].

Современный этап развития РО в 90-е гг. XX в. – наше время	Переход российской школы от унитарности к вариативности (для зарубежных стран – увеличение вариативности учебных планов и программ) [Гердо, 2012]. Повышенный интерес к РО с использованием различных форм дифференциации и их массовому применению в процессе преподавания отдельных предметов в системе школьного и высшего образования. Предоставление учебным заведениям возможности выбора желаемых форм дифференциации, использования разнообразных учебных планов, применение разноуровневых программ и возможности выбора учебников. Изучение отдельных предметов, включая иностранный язык, в более раннем возрасте. Формирование в России 6-летней школы среднего образования с дифференцированным обучением, усиление индивидуализации обучения, появление права родителей и учащихся в выборе желаемого направления учебной деятельности. Появление уровневой и профильной дифференциации, индивидуализированного обучения. Широкое развитие уровневой дифференциации (В. М. Монахов, В. В. Фирсов, В. А. Орлов), для применения которой в образовательном процессе разрабатываются специальные технологические подходы: уровневая дифференциация на основе обязательных результатов (В. В. Фирсов), комбинированная система обучения (А. С. Границкая), модель сводных групп (С.В. Алексеев, Р.К. Гроот, Н. П. Гузик). Появление многочисленных технологий внутриклассной индивидуализации обучения: технологии индивидуализированного обучения Инге Унт, адаптивной системы обучения А.С. Границкой, обучения на основе индивидуально-ориентированного учебного плана В.Д. Шадрикова, культуровоспитывающей технологии дифференцированного обучения по интересам детей (И. Н. Закатова) и других. Возникновение системы Всероссийских олимпиад школьников (1991 г.). Использование современных информационных технологий для проектирования и применения разноуровневых учебных программ, психолого-педагогической диагностики учащихся и оценки результатов их учебной деятельности. Переход России на формат многоуровневой системы подготовки специалистов в рамках Болонского процесса в 2003 г. Выход России из Болонского соглашения о высшем образовании в 2022 г., формирование современной отечественной системы образования, переход на новые образовательные стандарты, использование технологий РО отдельных предметов. <i>Характерные черты периода, значимые для развития РО:</i> теоретическое развитие идей разноуровневого обучения и их экспериментальная проверка. Отражение концепции РО в государственном образовательном стандарте. Разработка и применение разноуровневых учебных программ, использование информационных и интерактивных технологий в обучении, применение бально-рейтинговой системы оценивания, повышение значимости психолого-педагогического сопровождения учащихся, учета их личностных интересов и способностей в выборе и конструировании программ обучения.
---	--

Как видно из таблицы, исторически на смену индивидуальному обучению и общему обучению учащихся разных возрастов постепенно приходит концепция раздельного обучения предметам в группах одного возраста. Вначале предполагалось, что такое обучение должно привести всех учащихся к примерно одинаковым результатам, но позже выявились существенные пробелы в их знаниях на уровне учебной группы. Это обстоятельство поставило под сомнение выдвинутый тезис об относительно равномерном развитии всех учащихся од-

ного возраста в одинаковых условиях и заставило ученых искать особые формы организации учебного процесса, ориентированного на развитие учащихся с различными возможностями обучения. С этого времени возрастает интерес к исследованию проблемы вариативности содержания образования с учетом разнообразных умственных способностей, интересов и трудоспособности учащихся в различных образовательных учреждениях. Вследствие этого в России и за рубежом постепенно осуществляется переход к различным формам *внешней дифференциации* обучения.

Заметим, что в результате раздельного обучения учащихся в специализированных учебных заведениях, проблема их разноуровневости до конца так и не была решена. Данное обстоятельство предопределило необходимость использования *внутренней дифференциации* обучения. Одним из способов ее реализации явилось применение дифференцированного подхода в обучении учащихся. Другим способом решения проблемы разноуровневости стало появление *уровневого вида внутренней дифференциации* обучения. В связи с этим учеными были проведены многочисленные исследования по применению заданий, различных по уровню сложности, объему или степени оказания помощи со стороны учителя с учетом разработанных в дидактике уровней усвоения знаний. В настоящее время уровень вид внутренней дифференциации учащихся широко используется в различных образовательных учреждениях с целью повышения качества обучения различным предметам.

Подведем промежуточный итог. В результате анализа этапов развития РО нам удалось установить, что основу личностно-ориентированного обучения составляет индивидуализация, которая реализуется в РО. Вначале этот процесс нашел свое выражение в индивидуальной работе с учащимися (домашнее обучение, наставничество), а затем и при работе в группах в условиях внешней и внутренней дифференциации обучения.

Вследствие вскрытых во время анализа закономерностей и сформированных за прошедшие годы тенденций необходимо обратиться к толкованию в работах ученых смежных с разноуровневым обучением терминов «дифференци-

рованное обучение» и «индивидуализация обучения». Анализ рассмотренных определений *дифференциации обучения* показал, что разные авторы под ним понимают способ организации учебного процесса, учет индивидуальных особенностей учащихся, распределение учащихся по группам, дидактический принцип, систему обучения, вариативность содержания и др. [Унт, 1990; Якиманская, 1996; Осмоловская, 2005; Гердо, 2012; Прокофьева, 2013]. В парадигме имеющихся подходов к толкованию феномена нам наиболее близка позиция И. С. Якиманской, которая рассматривает дифференцированное обучение как *средство развития индивидуальности* [Якиманская, 1996, с. 76]. Выбор приоритетной для нас позиции объясняется тем, что РО, являющееся частным случаем дифференциации, предполагает осуществление индивидуализации обучения посредством объединения студентов в группы по общим, значимым для образовательного процесса характеристикам. Учет таких характеристик в процессе обучения позволяет оптимизировать дифференциацию студентов, используемых в работе учебных материалов, методов и приемов обучения. Благодаря группировке студентов по одним (общим для них) признакам преподавателю удастся высвободить время, необходимое для дальнейшей индивидуализации обучения с учетом других признаков.

Проведенный нами анализ рассмотренных определений позволяет сделать вывод о дифференцированном обучении как о сложной системе индивидуализации учебного процесса в условиях группового обучения. В подтверждение этого К. А. Томлинсон выделяет такие признаки дифференцированного обучения, как разнообразие используемых подходов к содержанию, организации учебного процесса и его результатам; опора на познавательные потребности студентов; использование оптимального сочетания различных форм работы на занятиях; более быстрое реагирование на потребности учащихся (цит. по [Прокофьева, 2013]).

Продолжим исследование терминологии, делая акцент на феномене «*индивидуализация обучения*», который имеет различные варианты интерпретации в отечественной и зарубежной литературе. В отечественной дидактике под инди-

видуализацией обучения разные авторы (Н. В. Гердо, Н. П. Гузик, О. А. Захарова, С. Н. Иванов, А. А. Кирсанов, И. Э. Унт) понимают систему воспитательных и дидактических средств, позволяющих учитывать индивидуальные особенности учащихся. Это возможность выбора определенного уровня и объема информации; личностно значимый процесс обучения; учет инвариантного и вариативного компонентов личности студента. Наиболее близким для нашего исследования представляется определение О. А. Захаровой, в котором говорится об учете индивидуальных способностей обучающихся (инвариантный компонент) на всех этапах обучения и достигнутом ими уровне знаний и умений (вариантный компонент) в области определенных учебных дисциплин [Захарова, 2012, с. 7]. Данная точка зрения близка нам по той причине, что при организации обучения в разноуровневой группе важно не только измерение текущего уровня обученности студентов, но и определение их потенциальных возможностей, наличие познавательного интереса и готовности к освоению новых знаний с использованием определенных методов и приемов в процессе образовательной деятельности.

Изучение зарубежного опыта исследования индивидуализации показывает, что ученые также трактуют ее по-разному. В США понятие «индивидуализация» означает любые формы и методы учета индивидуальных особенностей обучающихся: от минимальной модификации в групповом обучении до полного независимого обучения с различным темпом учения, используемыми методами и средствами обучения [Евменова, 2004, с.50]. Во французской педагогике индивидуализация рассматривается, прежде всего, как совершенствование самостоятельной работы обучающихся в соответствии с их индивидуальными способностями. Для немецких педагогов индивидуализация – это частный случай дифференциации (подробнее об этом см. [Евменова, 2004; Квасюк, 2011]).

Таким образом, индивидуализацию обучения принято рассматривать в зарубежной педагогике как предельный вариант дифференциации студентов, который позволяет учитывать в различных условиях обучения особенности, как отдельного студента, так и группы студентов со схожими индивидуально типо-

логическими характеристиками. Данное обстоятельство играет важную роль в понимании специфики обучения в условиях многоуровневых групп студентов, где уровень подготовки у отдельных обучающихся одной группы может существенно отличаться.

В нашем исследовании мы придерживаемся отечественной точки зрения, согласно которой термины «дифференциация» и «индивидуализация» не являются тождественными. Вслед за Е. А. Горловой дифференциация рассматривается нами как организация учебного процесса с учетом доминирующих особенностей группы студентов, в то время как индивидуализация предполагает учет личностных особенностей каждого студента группы. Дифференцированное обучение рассматривается как условие и средство индивидуализации, цель которого обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, приспособление обучения к особенностям различных групп студентов [Горлова, 2012].

Для лучшего понимания соотношения данных понятий с РО представим возможные варианты дифференциации и индивидуализации обучения в зависимости от уровня прохождения учебной программы (Таблица 2).

Таблица 2 – Дифференциация по уровням обучения

ОДНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ		РАЗНОУРОВНЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ		
А	Б	В	Г	Д
внешний вид дифференциации	внутренний вид дифференциации (дифференцированный подход)	уровневый вид внутренней дифференциации	уровневый вид внешней дифференциации	двойная уровневая дифференциация (внешняя + внутренняя)
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ				

Как видно из таблицы, понятие РО уже понятия дифференцированного обучения: любое РО является дифференцированным, но не каждое дифференцированное обучение можно назвать разноуровневым. При этом выделяются [Ерентуева, 1999] два вида внутренней дифференциации: дифференцированный подход, ведущий всех студентов к одной цели, но разными путями (колонка Б), и уровневый вид внутренней дифференциации, предполагающий достижение

студентами различных результатов в процессе обучения, но не ниже базового уровня подготовки (колонка В). Внешняя дифференциация также может осуществляться различно: по разным одноуровневым (колонка А) или разноуровневым (колонка Г) программам. В таблице отдельно представлен вариант двойной уровневой дифференциации (колонка Д), предполагающий углубленную индивидуализацию работы студентов посредством сочетания внутреннего и внешнего вида уровневой дифференциации обучения. Представляется, что данный вид дифференциации может быть полезен при необходимости учета большего количества параметров при разноуровневом обучении отдельным предметам.

Из вышесказанного следует, что РО является *формой дифференцированного обучения, которая позволяет эффективно осуществлять индивидуализацию обучения применительно к смешанным по уровню (гетерогенным) учебным группам*. РО предполагает деление студентов на более мелкие группы и прохождение ими единой учебной программы на доступном уровне: базовом, повышенном (среднем) или высоком.

Обратимся к рассмотрению возможных образовательных стратегий и направлений реализации РО² в образовательном процессе. Как нам удалось выяснить, ученые, занимавшиеся проблемой дифференциации и индивидуализации обучения, в основном говорят о реализации разноуровневости посредством *дифференцированного подхода* (Л. С. Зникина, А. Ю. Ерентуева, Л. И. Молодинашвили, Е. М. Рожнева, И. С. Якиманская), *индивидуального подхода* (Т. А. Боровских, Э. А. Голубева, А. А. Зейнутдин, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская) или *индивидуально-дифференцированного подхода* к обучению (М. А. Головяшкина, Н. Н. Сергеева, Л. О. Филинова). Работы, посвященные собственно *разноуровневому подходу* к обучению, представлены в наименьшем количестве (М. В. Виноградова, Н. А. Зверева, А. С. Лежнина).

² В работе мы используем следующие синонимические выражения: «разноуровневое обучение», «разноуровневость».

Согласно исследованиям ученых (Ю. К. Бабанский, И. Д. Бутузов, А. Ю. Ерентуева, А. А. Кирсанов, О. М. Немерова, В. А. Основина) *дифференцированный подход* предполагает организацию *различной* по содержанию, объему и сложности учебной работы; использование различных методов и приемов; оптимальное сочетание различных форм обучения; рационализацию работы обучающихся на занятии на основе выявленных у них индивидуальных различий; управление познавательной деятельностью различных групп обучающихся; стремление к одному и тому же уровню овладения программным материалом. Таким образом, дифференцированный подход предусматривает использование различных методов и приемов обучения при реализации единой учебной программы с учетом индивидуально-типологических отличий обучающихся. Преподаватель стремится к тому, чтобы привести всех обучающихся разноуровневой группы разными путями к одному результату.

Разноуровневый подход, напротив, предполагает достижение учащимися различных результатов в процессе освоения *единой* образовательной программы на различных уровнях. Согласно определению Е. С. Полат, под РО понимается «такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой каждый ученик имеет возможность овладевать учебным материалом по отдельным предметам школьной программы на разных уровнях (“А”, “В”, “С”), но не ниже базового, в зависимости от его способностей и индивидуальных особенностей личности. При этом за критерий оценки деятельности ученика принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению» [Новые педагогические технологии..., 2009, с. 117].

Разноуровневость у Е. С. Полат рассматривается по-разному. С одной стороны, она может быть связана с внешней (смешанной) формой дифференциации; в этом случае у учащихся появляется возможность обучаться в группах примерно равной подготовки и равных способностей по отдельным предметам: «...ребята продолжают учиться в своих классах, но на уроки по отдельным предметам идут в свои группы: одни в группу “С”, другие в группу “В”, третьи в группу “А”» [Там же, с. 113–114]. В данном случае, можно говорить о диффе-

ренцированном подходе к обучению отдельным предметам. С другой стороны, внутренняя форма дифференциации рассматривается Е. С. Полат как обучение, при котором индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке в своем классе. При этом личностно-ориентированное обучение достигается главным образом за счет использования педагогических технологий [Там же, с. 112]. Как нам представляется, здесь многое зависит от того, в каком аспекте проводится дифференциация, и какие индивидуальные особенности при этом учитываются. Если учащимся предлагается освоение разноуровневой программы с инвариантным компонентом, то мы имеем дело с использованием разноуровневого подхода к обучению. В ином случае речь идет об *индивидуальном* или *индивидуально-дифференцированном* подходе.

Согласимся с мнением ряда современных авторов о том, что внутренняя дифференциация в большей степени предполагает социальный аспект обучения, требующий подключения дифференцированного подхода, нацеленного на взаимодействие в группе под руководством преподавателя. Индивидуализация же, реализуемая в ходе индивидуального или индивидуально-дифференцированного подхода, ориентирована на интересы и потребности отдельных студентов, которые отличаются не только уровнем обученности, но и уровнем обучаемости: проявляют неодинаковый интерес и мотивацию к обучению, по-разному воспринимают информацию и используют разные стратегии обучения, отличаются когнитивными способностями, по-разному проявляют желание сотрудничать [Сосой, Соболева, 2023]. В этом контексте рассмотрения разноуровневое обучение, реже – разноуровневый подход предполагает предъявление «разных требований к усвоению учащимися содержания материала в условиях неоднородной обучающей среды» [Ерентуева, 1999, с. 27]. Происходит обучение без выделения стабильных групп, что предполагает вариативность темпа усвоения материала, уровня сложности учебных заданий, видов деятельности и помощи со стороны учителя [Разноуровневое обучение..., 1998].

Итак, мы пришли к выводу, что термин «дифференцированный подход» следует использовать для обозначения освоения одноуровневых программ обучения в рамках отдельных групп студентов, как однородных, так и разнородных по своему составу. В отличие от него, термин «разноуровневый подход» («разноуровневое обучение») применим для описания обучения в различных гомогенных (внешняя дифференциация по уровню) или гетерогенных (уровневый вид внутренней дифференциации) группах студентов. При этом в такой ситуации дифференцированный подход также может использоваться, но применительно не ко всей группе, а к каждой уровневой подгруппе студентов в отдельности. Использование разноуровневого подхода имеет важное значение, так как он позволяет высвободить дополнительное время для учета индивидуальных особенностей студентов в гетерогенной группе.

Следует заключить, что дифференцированный подход касается учета общих, наиболее значимых для совместного обучения особенностей студентов, позволяющих их объединять в группы и вести различными путями к единой цели (результату обучения). Разноуровневый же подход предполагает помимо учета общих характеристик студентов, достижение ими различного уровня освоения единой программы в соответствии с зоной своего ближайшего развития. Индивидуальный подход имеет отношение к учету индивидуальных особенностей отдельных студентов группы. Сочетание дифференцированного (разноуровневого) и индивидуального подходов позволяет достигать более высоких результатов в обучении студентов гомогенных и гетерогенных групп.

В свете вышесказанного значимым представляется акцентирование внимания на специфике работы с обучающимися *гетерогенных групп*. Рассмотрение этого вопроса приближает нас напрямую к условиям обучения студентов иностранному языку (далее – ИЯ) в современных вузовских условиях, зачастую (даже в большинстве своем) предполагающих именно такой состав группы обучающихся. Остановимся на этом вопросе подробнее для уточнения статуса и роли РО в этом лингвообразовательном контексте.

Групповое обучение ИЯ – классическая форма языковой подготовки, предусматривающая объединение обучающихся в группы, которые в большинстве своем являются малокомплектными. При их создании следует стремиться к достижению хотя бы условной гомогенности – однородности по большинству показателей – возрасту, уровню владения ИЯ, опыту коммуникативной деятельности, мотивации к изучению ИЯ и пр. Но данная установка остается номинальной. Как показывает практика, группы студентов характеризуются в абсолютном большинстве гетерогенным составом.

В нашем случае термин «гетерогенная языковая группа» имеет отличия в своей интерпретации от психологической и общепедагогической трактовок. В основе толкования последних лежит закрепленное законодательно требование обеспечения образования «для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»³. Таким образом, состав гетерогенной группы классически включает различных студентов, отличающихся по признакам состояния здоровья, наличия одаренности, завышенного поведения, особых образовательных потребностей и пр. [Попова, Крылова, 2019].

В условиях обучения ИЯ в вузе гетерогенность как особый признак группового обучения имеет отличия. Эти отличия обусловлены тем фактом, что на начало обучения можно прогнозировать уровень владения ИЯ лишь с определенной долей вероятности. В основном выпускники школ проявляют лишь отдельные компоненты коммуникативной компетенции, в частности, языковую, социокультурную и отдельные составляющие речевой компетенции, проявляемые в основном в таких речевых умениях, как чтение, аудирование и письмо. Что касается полноценной устной речи – диалогической по характеру, спонтанной (неподготовленной) с точки временного параметра, то уровень владения умениями говорения практически расценивается как слабый (недостаточный). Как следствие, поступающие в неязыковой вуз зачастую демонстрируют раз-

³ Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024).

ный уровень владения умениями устной речи в ходе взаимодействия с речевым партнером в парной, групповой и / или коллективной работе внутри одной и той же академической группы. Тем самым, гетерогенность языковых групп обусловлена различным по характеру уровнем владения умениями устной речи: в одной группе могут оказаться как студенты с уровнем владения умениями говорения B1, B1+ и даже B2, так и студенты с уровнем A2. Следует добавить, что в наше время нередки случаи, когда на 1 курс поступают обучающиеся с уровнем C1 – выпускники специализированных школ, победители олимпиад, билингвы и пр.

Для подтверждения / опровержения данных утверждений мы провели опрос преподавателей ИЯ Московского городского педагогического университета (далее – МГПУ) об эффективности обучения устной иноязычной речи студентов в различных образовательных условиях – в гомогенных и гетерогенных группах (материалы см. в приложении №1). Опросом были охвачены в основном преподаватели английского языка, работающие в условиях неязыковой профессиональной подготовки студентов первого курса (направление Педагогическое образование, профили Информатика, Математика, География, Биология). Количество респондентов, принимавших участие в опросе – 42 человека. Целью опроса было получение информации об уровневом составе групп студентов, о степени развития их умений устной и письменной речи.

Как было установлено, большинство преподавателей (27 человек, 64%) считает, что обучение иноязычной устной речи на сегодняшний день эффективнее в гомогенных, нежели гетерогенных группах. За обучение в гетерогенных группах высказалось 15 преподавателей (36%). Одновременно путем диагностики мы установили уровеньный состав обучающихся. В результате мы определили три типа академических групп по составу студентов:

– гомогенные группы или группы студентов, лишь незначительно отличающихся по уровню владения ИЯ (например, студенты с уровнями A2 и A2+ или B1 и B1+);

– группы студентов, имеющих смежные уровни владения ИЯ (например, студенты с уровнями А2 и В1 или В1 и В2);

– многоуровневые группы, в которых учатся студенты, обладающие совершенно разными уровнями владения ИЯ (например, от А2 до С1).

Согласно полученным данным об уровне составе групп студентов, большинство языковых групп студентов (37) являются гетерогенными, что составляет 88% от общего количества групп студентов. Большая их часть (20) к тому же являются многоуровневыми, поскольку в них учатся студенты с разрывом в более чем два уровня. Количество групп смежного уровня (17) составляет 40%. Остальные группы (5) с обучающимися примерно одинакового уровня можно отнести к категории гомогенных групп. Их количество в процентном соотношении не превышает 12% (см. рис. 1).

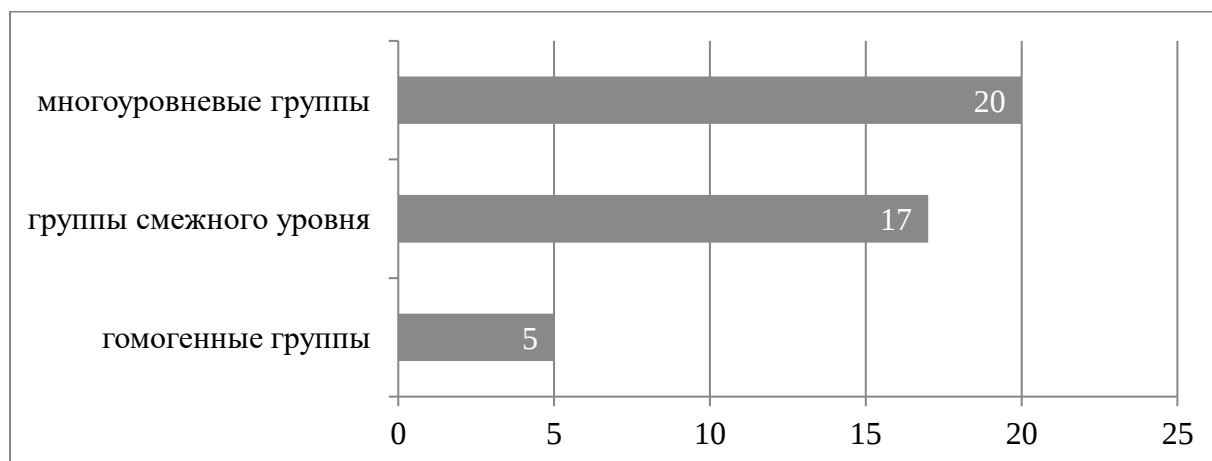


Рис. 1. Уровеньный состав языковых групп студентов
(студенты 1 курса МГПУ, май 2024)

Согласно полученным данным, умения устной и письменной речи у большинства студентов более или менее одинаково развиты только в 24 случаях. В остальном даже в конце учебного года отмечается заметная асимметрия в развитии умений устной и письменной речи студентов (см. рис. 2).



Рис. 2. Асимметрия в развитии речевых умений студентов
(студенты 1 курса МГПУ, май 2024)

Как мы видим из диаграммы (рис. 2), асимметрия в развитии умений устной и письменной речи меньше всего наблюдается в гомогенных группах. В данных группах собраны учащиеся, которые могут изначально отличаться друг от друга лишь незначительно, в том числе по отдельным видам речевой деятельности. В обучении таких студентов, используется, как правило, общая учебная программа, применяются во многом схожие приемы и методы обучения. Но при этом в абсолютном большинстве случаев в группах многоуровневых и смежного уровня наблюдается значительное расхождение в уровнях развития речевых умений обучающихся.

Дополним результаты опроса важными выводами практического характера, которые мы исходно хотели получить до разработки нашей модели разноуровневого обучения студентов устной речи. В ходе опроса выявлены основные способы преодоления различий в развитии речевых умений студентов в гетерогенных группах. К ним, по мнению преподавателей, следует отнести: большее разнообразие используемых на занятиях заданий и видов упражнений (34 преподавателя), объяснение нового материала на разных уровнях (25 преподавателя) и работу с разноуровневыми учащимися на занятиях в малых группах (25 преподавателя). Особого внимания заслуживают те результаты опроса, которые свидетельствуют о том, что в практике обучения студентов гетероген-

ных групп недостаточно часто используются задания, дифференцированные по уровню сложности (19 преподавателей) и времени выполнения задания (12 преподавателей), что может объясняться отсутствием необходимого количества разноуровневых учебных материалов для работы с гетерогенными группами студентов. Кроме того, на занятиях с большинством групп студентов не проводится регулярный опрос более сильных студентов в начале занятия, так как только 10 человек из числа опрошенных преподавателей выбрали этот способ работы с разноуровневыми студентами. Опрос более сильных студентов в начале занятия позволил бы студентам более низкого, чем у них уровня, устранить у себя некоторые пробелы в знаниях на этапе подготовки к ответу. И наконец, в обучении разноуровневых групп студентов совсем мало используется прием дифференцированных домашних заданий (5 преподавателей). Учитывая реалии современной информационно-образовательной среды (разнообразие онлайн ресурсов, применение различных форм дистанционного обучения), использование данного приема разноуровневого обучения студентов представляется целесообразным.

Таким образом, учитывая преобладающее количество гетерогенных групп студентов, в вузе часто (в большинстве своем) имеет место асимметрия в уровне владения ИЯ, которая особенно отчетливо проявляется в устной речи студентов. Данное расхождение в языковом развитии студентов во многом объясняется тем, что говорение как интегрированный вид речевой деятельности отражает имеющиеся у студентов пробелы, как в продуктивных, так и в рецептивных видах речевой деятельности. Недостаточное развитие любого из видов речевой деятельности влияет на развитие способности студентов вузов осуществлять устное иноязычное общение на приемлемом (согласно требованиям ФГОС ВО) уровне.

В условиях обучения ИЯ в вузе гетерогенность как особый признак группового обучения имеет отличия от школы. Парадоксально, но в гетерогенной группе (особенно в условиях вуза) учащиеся с различным языковым уровнем могут быстрее развивать свои коммуникативные способности в процессе обще-

ния. Этому способствуют отличия в уровне знаний между участниками общения, которые посредством различных методов и приемов РО, можно использовать как преимущество для активизации их обучения на занятиях по иностранному языку. Общение студентов гетерогенной группы друг с другом способствует развитию их эмоционального интеллекта, критического мышления, умения принимать альтернативные точки зрения и сотрудничать с разными людьми в процессе обучения общению на иностранном языке. Использование современных цифровых технологий с предоставлением студентам большого выбора разноуровневых заданий с возможностью автоматической проверки результатов их выполнения способствует более широкому применению самостоятельной работы в процессе обучения.

Помимо сказанного заметим, что обучение в гетерогенной группе способно лучше подготовить студентов к жизни и будущей профессиональной деятельности в обществе, которое во многом также является гетерогенным. Кроме того, в гетерогенной группе студенты видят достижения и успехи своих одноклассников, что может способствовать их стремлению повышать собственный уровень, активнее работать на занятиях и самостоятельно развивать свои умения во внеаудиторное время [Певзнер, Петряков, 2016; Методологические основания ..., 2019]. Добавим, что работа в гетерогенных группах имеет и другие преимущества: учащиеся в процессе совместного обучения овладевают не только необходимыми знаниями и умениями по предмету, но и учатся сотрудничать друг с другом, что принципиально важно для предмета «иностранный язык»; обеспечивается равенство в доступности желаемого уровня языкового образования; можно формировать гетерогенные группы по количеству студентов более равномерно, чем гомогенные; не возникает дополнительных сложностей с составлением расписания и т.п.

Исходя из рассмотренных нами особенностей реализации РО при обучении ИЯ в вузе, представляется возможным рассматривать такое обучение как *процесс индивидуализации обучения иностранному языку, в том числе устной речи, позволяющий индивидуализировать процесс обучения устной речи в ас-*

пекте устранения асимметрии в развитии устной речи за счет перегруппировки состава студентов и создания нескольких одно- и разноуровневых мобильных групп с учетом уровня владения умениями устной речи и в зависимости от решения учебных задач.

Заклучая, следует отметить, что обучение в гетерогенных группах позволяет в полной мере реализовать возможности совместного обучения устной речи различных групп студентов. Благодаря использованию технологий разноуровневого обучения, адаптированных к индивидуально-типологическим особенностям студентов, удастся высвободить время, необходимое для дополнительной индивидуализации обучения отдельных студентов. Достижению успеха способствует персонализация обучения, которая в данном случае рассматривается как необходимый ресурс для восполнения пробелов и усиления мотивации работы студентов различного уровня подготовки. Применяя на занятиях различные приемы взаимообучения с учетом индивидуальных потребностей студентов, преподаватель может использовать информационное неравенство и различия в умениях обучающихся как средство для усиления мотивации и активизации внимания студентов различного уровня подготовки. Данное обстоятельство особенно актуально при обучении устной речи, где особое значение приобретают не только знания по предмету, но также общая эрудиция обучающихся и приобретенный опыт общения.

1.2. Умения устной речи студентов как объекты совершенствования в условиях разноуровневого обучения

Основы обучения устной иноязычной речи разработаны и применяются в методике обучения иностранным языкам уже довольно длительное время (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, П. Б. Гурвич, Б. А. Лapidус, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин). Обучение устному общению на иностранном языке рассматривалось многими учеными как с точки зрения формирования способности обучающихся продуцировать устные высказывания различных функциональных стилей, так и в аспекте достижения ими (обучающимися) поставленных коммуникативных задач в процессе такого общения (А. Ю. Бессалов, Н. А. Груба, В. С. Гуляева, А. А. Кирилловых, А. А. Колесников, И. Э. Коротаева, Н. Ю. Меркурьева, О. С. Милотаева, М. Н. Татарина, О. Б. Уланова, О. В. Чуксина).

Для нашего исследования важно не столько посмотреть на весь процесс обучения устной речи в плане развития умений студентов использовать накопленный у них языковой материал в процессе коммуникации, сколько рассмотреть его (процесс обучения) с позиции обретения ими способности эффективно взаимодействовать с различными партнерами по общению в разноуровневой группе. Для этого мы ставим себе целью исследовать процесс обучения устной речи с точки зрения дискурсивного подхода, где особую роль приобретают различные экстралингвистические факторы, в том числе параметры *субъектов общения*. Определенную информацию по этому вопросу мы нашли в работах Вихровой [2024]; Т. Е. Клец [2016]; В. В. Кутняковой [2022, 2023]; Л. В. Малетиной [2014]; С. Н. Мальцевой [2018]; Т. В. Милушенко [2006]; А. В. Новоклиновой, Валько [2022]; Т. П. Фроловой [2024]. Для глубокого научного обоснования проблемы развития устноречевых умений обучающихся обратимся к существующим определениям понятий «устная иноязычная речь» и «устный дискурс» в их сопоставлении, дабы найти параметры их идентификации, а также дифференциации или синхронизации.

Согласно теории речевой деятельности И. А. Зимней [1985], устная иноязычная речь – это способ формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности, характеризующегося определенной степенью развернутости, предикативности, внешней выраженности (эксплицитности) и оформленности, который осуществляется в общении с непосредственно присутствующим партнером. Как следствие, обучение устной речи на изучаемом иностранном языке, предполагает овладение не только и не столько языковыми единицами и грамматическими правилами оперирования ими в устной коммуникации, сколько способностью формирования и формулирования мысли при помощи этих средств в разных условиях общения.

Исследования ученых подводит методическую науку к необходимости принимать во внимание трактовку устной иноязычной речи (далее – УИР) в аспекте обеспечения условий для взаимодействия контактирующих субъектов. Как пишет Е. Е. Новгородова, «...необходимо вовлекать обучаемых в решение широкого круга задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе» [Новгородова, 2014, с. 29]. Очевидно, что внимание при этом фиксируется на том, что процесс обучения устной речи понимается как деятельность, состоящая из решения задач общения.

В этом же ключе рассуждает Н. В. Абрамова, которая определяет устную иноязычную речь как двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить на иностранном языке (экспрессивная сторона речи) и умения понимать речь других людей (рецептивная устная речь). При этом важным, по мнению ученого, является обусловленность иноязычной устной речи существующими условиями экстралингвистического порядка, такими как ситуация, обстановка, в которой протекает речевая деятельность, возраст и уровень развития говорящего, тема разговора и используемые жесты [Абрамова, 2019, с. 9].

Результаты этих и подобных им рассуждений ученых позволили ввести вопрос обучения УИР в контекст дискурсивных исследований, а именно в область рассмотрения особенностей *устного дискурса*. В связи с этим обратимся

к определению понятия дискурса применительно к обучению межкультурной коммуникации.

Термин «дискурс» является достаточно широким понятием, которое по-разному рассматривается как отечественными, так и зарубежными учеными. Анализ различных компонентов дискурса, его свойств и способов функционирования представлен в работах многих исследователей [Арутюнова, 2002; Зяблова, 2012; Карасик, 2002, 2016; Кибрик, 2009; Костомаров, Бурвикова, 1999; Обдалова, Минакова, Соболева, 2017; Попов, 2001; Попова, 2014; Степанов, 1998; Тарева, 2017; Obeng, Green, 2008; van Dijk, 1997; Stubbs, 1991; Schifffrin 1987]. Например, М. Стаббс рассматривает дискурс с трех позиций: в формальном отношении как «единицу языка, превосходящую по объему предложение», в содержательном плане – как явление, связанное с использованием языка в социальном контексте и, наконец, как взаимодействие, говоря о том, что дискурс по своей организации интерактивен [Карасик, 2016, с. 18]. Н. Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «...связанный текст в его совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношении людей и механизмах их создания (когнитивных процессах)» [Дискурс как новая лингвофилософская парадигма, 2013, с. 11]. Дискурс в интерпретации А. А. Кибрика – «это единство процесса языковой деятельности и ее результата, то есть текста. Помимо самого текста, дискурс включает в себя также разворачивающиеся во времени процессы его создания и понимания» [Кибрик, 2009, с. 4].

В данном исследовании нам наиболее близка позиция Л. Ю. Минаковой, О. А. Обдаловой, А. В. Соболевой, которые рассматривают дискурс как «сложное коммуникативное и когнитивное явление, обуславливающее ситуацию межкультурной коммуникации» [Обдалова, 2017, с. 206]. Другими словами, данное явление «объединяет в себе “что сказать” и “как сказать”» [Там же, с. 206]. На этом основании мы можем заключить, что дискурсивный ракурс рас-

смотрения коммуникации предполагает учет такого параметра субъекта общения, как его разнообразный, отличный от других опыт, в том числе в области восприятия и порождения иноязычной устной речи.

Рассмотрим теперь *устный дискурс*, который, как мы видим из приведенных выше определений дискурса, не может рассматриваться иначе как постоянно развивающийся феномен, явление, разворачивающееся здесь и сейчас. В этом смысле дискурс бесконечен, так как обстоятельства общения, от которых он зависит, тоже постоянно меняются. Для уточнения рассматриваемого понятия мы проанализировали работы ученых, которые занимались устным иноязычным дискурсом, и представили различные ракурсы его рассмотрения в форме таблицы 3.

Таблица 3 – Подходы к рассмотрению устного иноязычного дискурса в лингводидактике

О. А. Обдалова [2019]	Рассматривает устный дискурс в аспекте когнитивно-прагматических и лингвостилистических особенностей его использования. Установлены характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса, выражающиеся в применении определенных лексических и грамматико-синтаксических средств, ориентированных на передачу научного знания и вовлечение коммуникантов в восприятие и понимание данной информации.
С. К. Гураль [2011]	Рассматривает обучение иноязычному устному дискурсу с точки зрения синергетического подхода как сверхсложной саморазвивающейся системы ментальных механизмов человеческого сознания адекватно реализующихся в речевой деятельности индивидов. Разработана модель дискурс-анализа на материале диалога, при котором помимо текста, учитывается ряд внелингвистических факторов, таких как установки, цели адресатов, их мнения, самооценки и оценки другого.
К. Э. Безукладников [2020]	Изучает устный дискурс с точки зрения интегративного подхода к иноязычной монологической речи. Отмечается необходимость учета стиля и жанра устной речи для построения релевантной информационной и эмоциональной программы устного высказывания, использования соответствующей коммуникативному намерению композиционно-речевой формы и подбора языкового материала соответствующего уровня.
О. А. Колмакова [2021]	Рассматривает обучение устному дискурсу с позиций межкультурного подхода. Доказывает, что особенности устного дискурса свойственные для одной культуры, могут оказаться совершенно не приемлемы для другой культуры.
О. В. Харапудченко [2020]	Рассматривает устный дискурс в условиях интерактивного обучения устной иноязычной речи. Разработала методику обучения устному иноязычному научному дискурсу на основе технологии коворкинга.

И. С. Болдонова [2009]	Изучает межличностную коммуникацию в устном дискурсе с позиций герменевтической методологии. Устный дискурс имеет свои пространственно-временные характеристики: протекает в конкретном контексте и создает свою онтологическую реальность.
---------------------------	---

Как мы видим из таблицы, вопросы обучения УИР в аспекте дискурсивных исследований получили широкое освещение в научной литературе. Понятие устного дискурса рассматривалось разными авторами с точки зрения различных подходов: когнитивного [Обдалова, 2019], коммуникативного [Харапудченко, 2020], синергетического [Гураль, 2011], интегративного [Безукладников, 2020], герменевтического [Болдонова, 2009] и межкультурного [Колмакова, 2021]. Проводился дискурс-анализ различных текстов [Безукладников, 2020; Гураль, 2011; Колмакова, 2021; Обдалова, 2019], разработаны новые приемы и методы обучения устной речи на основе дискурса [Болдонова, 2009; Харапудченко, 2020]. При всей разработанности вопроса следует констатировать, что никем из этих авторов устный дискурс не исследовался в аспекте учета параметров и особенностей субъектов общения, обладающих разным уровнем владения иностранным языком. Априори предполагается, что оба собеседника обладают равными устноречевыми способностями, оперируют одинаковыми умениями говорения и аудирования. Как будто бы ученые пришли к консенсусу: учитывать симметричные данные в области уровней владения говорением и аудированием. Такая общепринятая установка противоречит самому понятию «дискурс», которое провозглашает (о чем мы писали выше) «разность» и разнообразие субъектов взаимодействия как на уровне их личностных особенностей (наличие опыта, социальные характеристики, профессиональная принадлежность и пр.), так и на уровне их вербального поведения (разные уровни владения языком). Следовательно, в этом вопросе наблюдается существенный дефицит внимания ученых, требующий восполнения на уровне теоретического обоснования.

В связи с необходимостью рассмотрения параметра вариативности в осмыслении субъектов, которые являются основными элементами дискурса, представляется важным направить свое внимание на исследование дискурса как нелинейного и поливалентного процесса применительно к описанию процессов

порождения и восприятия устной речи. В. И. Карасик предлагает понимать дискурс как мобильное и вариативное пространство, в котором живет текст в окружении различного рода факторов [Карасик, 2002]. И. Т. Касавин рассматривает дискурс как живой текст, который «будучи основан на прошлом языковом опыте, представляет собой, в первую очередь, проектирование будущего опыта на материале непосредственно переживаемой языковой коммуникации» [Касавин, 2009, с. 55]. Ю. В. Данюшина делает упор на взаимодействие коммуникантов, предлагая циклическую психокогнитивную модель дискурсной интеракции. Сам дискурс при этом понимается как «сочетание текста, контекста и экстралингвистических факторов с учетом средств невербального и паравербального общения» [Данюшина, 2010, с. 115]. Таким образом, устный дискурс – это динамический процесс, состоящий из взаимообусловленных лингвистических и экстралингвистических компонентов, формируемых с момента зарождения высказывания (замысла, речевой интенции) до его проявления в тексте. Дискурс не стабилен так же, как не единообразны его участники – субъекты, обладающие разнообразным коммуникативным опытом. Значит, отсутствие симметрии в их уровне знаний, способов устной интеракции, разный уровень владения средствами восприятия и понимания речи собеседника, а также формирования и формулирования мысли являются правилом, а не исключением.

Исследования в области дискурса в аспекте лингводидактики привели к появлению *дискурсивного подхода*, суть которого заключается в том, что любой иноязычный текст рассматривается в процессе обучения в дискурсивном ракурсе – как компонент дискурса. «Целью обучения следует считать формирование учебного дискурса, овладение иностранным языком – дискурсивным процессом, а результатом учебной деятельности – создание учащимся вторичного дискурса и вторичного, собственного, текста» [Одинцова, 2017, с. 121]. Применительно к обучению устной речи, это означает, что дискурс – это процесс, который всегда обусловлен ситуацией общения, он определяется самими участниками общения в процессе взаимодействия друг с другом. Рассмотрение дискурса как процесса указывает на одновременность создания и отражения

ситуативно обусловленных смыслов в сознании коммуникантов, где экстра- и паралингвистические компоненты общения играют важную роль в понимании порождаемого текста. С точки зрения результата дискурс следует рассматривать как совокупность вербальных форм (текстов), порожденных в процессе коммуникации [Красных, 2006]. В процессе реализации устного общения все эти тексты остаются в субъективной памяти участников общения и создают общий смысловой фундамент для продолжения взаимодействия. Важным представляется и то, что в результате порождения каждого нового высказывания один партнер по общению помнит то, что сказал, а другой только то, что услышал, т.е. одна и та же информация может осознаваться субъектами общения по-разному [Болдонова, 2009].

Таким образом, использование дискурсивного подхода в практике обучения иноязычной устной речи означает создание необходимых условий для порождения текста или его актуализации в условиях непосредственного общения, а дискурс – это взаимодействие текста и контекста, значимое и общее для участников такого общения. Сказанное созвучно мнению некоторых ученых в области лингводидактики, в сфере которой наблюдается повышение роли субъективного знания, обуславливающее переход от категорий инвариантности в пользу доминирования вариативности. В связи с этим, текст как элемент дискурса начинает рассматриваться как нелинейный и динамический объект, имеющий множество интерпретаций своего содержания не только в исторической проекции, но и в едином пространственно-временном пространстве участников общения [Тарева, 2017⁴].

Использование дискурсивного подхода в иноязычном образовании привело к эволюции всей системы обучения иностранным языкам, как на западе, так и в нашей стране. На смену принятой ранее парадигме видов речевой деятельности – аудированию, чтению, письму и говорению, в последних версиях CEFR (2018, 2020) выделены коммуникативные стратегии и виды деятельности:

⁴ Е.Г. Тарева [2017] прочертила интересную и значимую для изучения лингводидактических реалий в диахронической проекции закономерность трансформации «текстоцентричности» в обучении иностранным языкам в «дискурсоцентричность», что знаменует собой новый этап развития методических представлений, в том числе на уровне рассмотрения теории обучения устной речи.

рецепция, продукция, медиация и интеракция. Параллельно с этим в России на основе дискурсивного подхода реализуется интегрированное рассмотрение вопросов обучения говорению и аудированию без их классической изоляции друг от друга в прежних научных концепциях. Появляются такие понятия как «дискурс медиации» (Л. В. Куликова, О. А. Прохорова) и «дискурс интеракции» (О. Ю. Матвеева, Л. В. Селезнева, О. В. Харапудченко). В этой связи отмечается растущий интерес со стороны исследователей к созданию условий для вариативного и индивидуализированного обучения студентов [Тарева, 2021], осуществлению интеракции между разноуровневыми учащимися [Шеманаева, 2019], исследованию дискурса медиации в фокусе междисциплинарности [Куликова, 2016]. Традиционно важными в контексте дискурсивного подхода остаются вопросы, связанные с формированием и реализацией метапредметных умений студентов на основе современных образовательных технологий [Левитан, 2019] и вопросы интеграции говорения с другими видами речевой деятельности в процессе обучения устной речи [Каргина, 2015].

В контексте вышесказанного представляется важным отметить, что рассматриваемая нами в работе разноуровневость (о ней подробно мы говорили в п. 1.1 нашей работы) предполагает не только разный уровень владения ИЯ, но и различный *социальный и коммуникативный опыт* студентов. Достижению взаимопонимания между разноуровневыми студентами способствует вся совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов, которая обуславливает результативность интеракции в процессе совместной деятельности. В этом смысле общаться можно даже молча, формируя при этом «мысленный» дискурс, но в основном имеет место межличностное взаимодействие, которое осуществляется одновременно на двух уровнях – вербальном и невербальном.

Обратимся в контексте изучаемого вопроса к рассмотрению понятия «медиация» применительно к построению устного дискурса в процессе разноуровневого обучения иноязычной устной речи. В рамках предложенного Б. Нормом коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам и тестированию (CEFR 2001) медиация означает адекватный перенос информации, в соответ-

ствии с поставленной коммуникативной целью [North, 1992]. Другими словами, под медиацией понимаются «ситуации, когда ее участники объясняют какую-либо информацию, поддерживая при этом обратную связь с аудиторией в целях достижения наиболее эффективного результата объяснения» [Ланкина, 2018, с. 175]. Когнитивная медиация (*cognitive mediation*) представлена комплексом умений, направленных на подготовку текста высказываний с учетом имеющихся представлений об уровне знаний и опыте партнера по общению, а реляционная медиация (*relational mediation*) в большей мере учитывает текущую ситуацию общения и поведение субъекта общения в процессе непосредственного взаимодействия с ним [Там же, с. 175–176]. Можно заключить, что учет различных характеристик субъектов общения, включая их уровень владения иностранным языком и социальный опыт, является определяющим для осуществления медиации.

Сформулируем промежуточные выводы и заключения. В отечественной и зарубежной лингводидактике постепенно произошла смена текстоцентризма на дискурсоцентризм, в связи с чем, понятие «устная иноязычная речь» приобретает необходимость дополнительного толкования. На передний план выходит задача обучения УИР на основе учета параметров *устного дискурса*. Применительно к нашей работе сказанное имеет определяющее значение, поскольку в пространстве дискурса проявляется не только различный языковой уровень каждого субъекта общения, но и разный набор их социолингвистических и социальных характеристик, при этом второе определяет первое. Подобные изменения предполагают первостепенный учет субъектных и индивидуально-личностных характеристик участников общения, что в былые времена при рассмотрении текста как центрального элемента обучения УИР практически не осмысливалось. Предусматривался единообразный подход к восприятию и пониманию звучащего текста (вопросы по тексту, послетекстовые задания не отличались вариативностью), к устной реализации текстовой деятельности (пересказ текста должен был отвечать единым параметрам). Отсюда чрезмерное внимание к формальным характеристикам порождаемого текста – объему, язы-

ковой нормативности и пр. Такой традиционный (ортодоксальный) подход не отвечает современным лингвообразовательным условиям, отражающим разноразностный характер владения языком обучающимися. В силу этих обстоятельств назрела необходимость переосмысления процесса обучения студентов УИР с опорой на параметры и специфику устного иноязычного дискурса, а значит с учетом своеобразных характеристик субъектов по общению: их различных социальных ролей, ценностей и установок, существующих между субъектами отношений, целей и задач осуществляемой ими интеракции, а также разнообразных средств, способов и обстоятельств общения [Тарева, 2017].

Сказанное сопрягается с мнением ряда ученых (М. Л. Вайсбурд, Р. П. Мильруд) о том, что на успешность обучения спонтанной устной речи в значительной степени влияет разная степень информированности участников общения, а также существующие различия во взглядах, характерах и предпочтениях его участников. Учет этих и подобных им закономерностей возникновения естественных речевых ситуаций в обучении устной речи говорит о возможности эффективного обучения устной речи в гетерогенных группах. Одной из целей такого обучения является обретение всеми учащимися способности понимать, кому, что именно и как они должны сказать для реализации возникающих у них коммуникативных интенций и достижения целей общения. По сути, речь идет о необходимости овладения студентами умениями, посредством которых можно было бы эффективно выстраивать отношения с разными людьми, сначала в условиях своей учебной группы (в том числе в общении с приглашенными на разговорные мероприятия носителями языка), а затем и в реальной жизни – в процессе профессиональной и социально-культурной деятельности. Такое общение является естественным, представляя собой прецеденты современного иноязычного дискурса с различными участниками общения. В этом смысле разноразностность является преимуществом для развития соответствующих устноречевых умений студентов: у каждого из них появляется возможность пообщаться с партнером другого уровня, почерпнуть новую для себя информацию и увидеть его реакцию на собственные высказывания. Таким образом,

проблема разноуровневого обучения может быть рассмотрена в ином, нежели прежде ракурсе, где отличия студентов являются не препятствием, а необходимой предпосылкой развития способностей языковой личности.

Учитывая сделанные умозаключения, перейдем к рассмотрению основных групп *умений, необходимых для эффективного общения субъектов с учетом дискурсивных характеристик их взаимодействия*. Традиционно в теории и методике обучения ИЯ выделяют речевые умения, связанные с такими формами устного общения как описание, повествование, объяснение и полемика. Формированию умений, связанных с первыми двумя видами, обычно уделяется больше внимания на начальном этапе обучения иностранному языку в вузе, когда происходит активное накопление языковой (слухо-произносительной и лексико-грамматической) основы и обеспечение активного ее использования. По мере готовности студентов к более сложным видам деятельности, внимание фокусируется на формировании умений объяснения и полемики с их комбинированием с элементами описания и повествования [Идилова, 2019].

Перечни речевых умений (в области говорения и аудирования) широко представлены в работах таких авторов, как Н. И. Гез, П. Б. Гурвич, Н. В. Елухина, Б. А. Лапидус, Е.И. Пассов, Е. Д. Платова. Классификатор таких умений, предложенных учеными, мы приводим в приложении № 2. Этот классификатор фиксирует последовательность развития у обучающихся речевых умений говорения и аудирования; именно этот критерий классификации положен в основу имеющихся разработок в области изучения УИР в традиционной методике обучения ИЯ.

Предложенный классификатор демонстрирует как совпадение взглядов ученых на перечень необходимых для устного общения умений, так и расхождение точек зрения авторов по этому вопросу. Единообразными в представлениях исследователей умениями являются умения: анализировать информацию, отделять главное от второстепенного, учитывать ситуативный аспект общения, адекватно реагировать на реплики собеседника, антиципировать, аргументировать и контраргументировать (в говорении), критически осмысливать информа-

цию (в аудировании), реализовывать собственное коммуникативное намерение, приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления информации, воспринимать сообщения с различной длительностью звучания, совмещать в процессе восприятия мнемическую и логико-смысловую деятельность, задавать различные типы вопросов. Различия во мнениях авторов проявляются в выделении следующих умений УИР: умения конкретных приемов аргументации и контраргументации, умение проводить перекрестный опрос (П. Б. Гурвич⁵); умение вступать в общение, свертывать его и возобновлять, умение говорить в парном, групповом и массовом общении, умение решать конкретные речевые задачи в общении (Е. И. Пассов); умение соотносить паралингвистические явления с ситуацией общения (Н. И. Гез); умение правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка в соответствии с социокультурным контекстом общения (Н. В. Елухина); умение работать в команде, умение принимать решения в нестандартной ситуации, умения улаживать конфликты и сохранять отношения, препятствуя их разрыву (Е. Д. Платова).

Учет достигнутого в области выявления умений УИР – как единообразных, так и различающихся – позволяет нам прийти к заключению, что в рамках, как первого, так и второго перечисления отсутствуют умения, основанные на особенностях разноуровневого владения языком субъектами устного иноязычного дискурса. Со всей очевидностью встает задача выявления перечня таких умений. Именно их совокупность станет для нас основным объектом внимания, а освоение их обучающимися – планируемым результатом разрабатываемой нами технологии.

Формальное (основное) высшее образование отличается статичностью, заданностью параметров обучения, обусловленных действующими стандартами в сфере высшего образования. В этом смысле формальное образование является основным способом регулирования иноязычного обучения студентов в соответствии с существующими потребностями общества и государства. Оно отлича-

⁵ Здесь и далее ссылки на источники приведены в приложении № 2.

ется стабильностью и выверенностью используемых в нем методов и приемов обучения. При этом формальное образование в явно недостаточной степени реагирует на внешние изменения, на постоянную корректировку социального заказа; в этом смысле оно характеризуется скорее как ригидная, статичная система. Применительно к предмету нашего исследования стоит констатировать, что сказанное накладывает определенного рода ограничения в реализации стратегий развития умений устного иноязычного общения в условиях разноуровневых групп. Как видится, жесткие временные рамки, четкие заданные извне условия в большей степени предрасполагают процесс организации обучения с ориентацией на выравнивание уровня владения языком обучающимися. Отсюда – деление студентов на группы с приблизительно одинаковыми исходными языковыми знаниями, навыками, умениями, схожим опытом оперирования ими в условиях иноязычной коммуникации, а значит, слабая возможность пользования преимуществами коммуникации, реализуемой в формате устного дискурса с участниками, обладающими разным уровнем владения языком.

В этом смысле формальное образование отличается от образования неформального (дополнительного), к опыту реализации которого мы обращаемся ввиду иной диспозиции условий для реализации разноуровневых стратегий обучения студентов устной иноязычной речи. Неформальное образование представляет собой любой организованный образовательный процесс, осуществляемый под руководством преподавателя вне системы формального образования. Такое образование неизменно пользуется высоким спросом, так как во многом соответствует индивидуальным учебным потребностям и познавательным интересам студентов. Многие люди рассматривают неформальное образование как источник для личностного развития и получения знаний, необходимых для жизни. Кроме того, неформальное образование позволяет углубить и расширить знания, полученные в системе формального образования, развить особые способности. Учитывая разнообразные, иногда уникальные, образовательные потребности обучающихся, в условиях неформального образования

всегда можно предложить студентам большее количество дополнительных образовательных программ, нежели в условиях формального образования.

С учетом параметров неформального образования становится очевидным, что эти образовательные условия наибольшим образом способствуют группировке обучающихся в разноуровневые группы. В этих условиях в большей степени (по сравнению с формальным образованием) есть возможность учесть и опереться на дидактический потенциал разноуровневости обучающихся для обеспечения ускорения процесса развития их устных речевых умений. К тому же неформальное образование учитывает особенности мультикультурного общества и возможности использования знаний, полученных в процессе формального образования в более широком социальном контексте [Лискина, Паульзен, 2017; Сороковых, Кутепова, 2018].

Для лучшего понимания особенностей обучения иноязычной устной речи в различных образовательных условиях обозначим в форме таблицы 4 отличительные признаки формального и неформального образования, значимые с точки зрения реализации дискурсивного подхода в обучении устной речи разноуровневых студентов.

Таблица 4 – Потенциал формального и неформального образования в аспекте разноуровневого обучения студентов устной речи

<i>Формальное образование</i>	<i>Неформальное образование</i>
стабильность языковых групп	подвижность языковых групп
длительная (как правило, на протяжении всего обучения) монолитность группы студентов	частые изменения состава и количества обучающихся
обязательный и единообразный характер обучения языку в рамках отведенного количества часов	обучение иностранному языку по выбору с различным количеством часов
наличие административного фактора в определении преподавателя: выбор не зависит от желания студента	имеется возможность выбора преподавателя
учащиеся в основном одного возраста и примерно одинакового социального статуса	учащиеся могут быть совершенно разного возраста и социального статуса
разные интересы и жизненный опыт	разные интересы и жизненный опыт
монохромная профессиональная среда	разная профессиональная направленность
единая для всех программа обучения	свобода выбора программы обучения
методика обучения определяется действующими образовательными стандартами	возможность использования новаторских методов обучения
меньшая индивидуализация обучения	большая индивидуализация обучения

Информация, приведенная в таблице, показывает, что оптимальным решением в аспекте обучения разноуровневых студентов становится перенос элементов неформального образования в условия формального. В частности, включение студентов в новые гетерогенные коллективы (пары, подгруппы) способно превратить процесс общения их участников в полезный для всех познавательный и социальный опыт, погружая обучающихся в контекст ситуаций с измененными параметрами.

С учетом выявленных особенностей перейдем к выявлению *умений устной иноязычной речи*, совершенствование которых позволит обеспечить успешность устной коммуникации в условиях разноуровневой межличностной интеракции. Перечень таких умений, соотнесенный с образовательными условиями, представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Классификатор умений устной иноязычной речи в условиях РО

Код	Умения устной иноязычной речи	Образовательные условия	
		Формальное образование	Неформальное образование
1.	Умения взаимодействия с разноуровневым партнером по общению с целью познания окружающего мира		
1.1.	Умение выслушивать различные мнения, делиться собственными впечатлениями и задавать интересные вопросы по теме общения сообразно уровню владения ИЯ.	—	+
1.2.	Умение делиться жизненным опытом и обмениваться мнениями с разными (по возрасту, направлению профессиональной подготовки и т.д.) участниками общения в форме свободной беседы.	—	+
1.3.	Умение понимать мотивы и цели разных собеседников и учитывать их в устном общении.	+	+
1.4.	Умение сравнивать точки зрения собеседников с разным языковым, речевым и социокультурным опытом и их реакции на различные высказывания (сообщаемую информацию), понимать эмоции людей.	—	+
1.5.	Умение прислушиваться к иному мнению, открывать для себя новое в собеседнике, отличающемся иным уровнем владения ИЯ.	—	+
2.	Умения адаптации к разноуровневому партнеру по общению		
2.1.	Умение с опорой на эмпатию учитывать в общении различные параметры собеседника, налаживать межличностные отношения с собеседниками разного уровня знаний, возрастной принадлежности, характера, темперамента.	—	+

2.2.	Умение проявлять свою индивидуальность в процессе общения.	+	+
2.3.	Умение использовать свои сильные стороны в общении (кругозор, индивидуальный опыт, коммуникабельность, языковой уровень, лидерские качества, театральные данные, бесконфликтность и др.)	—	+
3.	Умения управления процессом общения в условиях разных уровней владения языком коммуникантами		
3.1.	Умение поощрить собеседника с иным уровнем владения ИЯ и поддержать его (поблагодарить, согласиться, возразить, задать уточняющий вопрос, использовать приемы перефразирования («правильно ли я вас понял, что»), резюмирования, непонимания, отражения).	—	+
3.2.	Умение выступать участником (оппонентом, ассистентом, консультантом, независимым экспертом и т.д.) в групповом общении.	+	+
3.3.	Умение завоевывать доверие и симпатии собеседников в парном и групповом общении.	+	+
3.4.	Умение учитывать в процессе общения разные варианты интерпретации сообщаемой разным собеседникам информации, их эмоциональное состояние и вероятные ответные реакции с их стороны.	—	+
4.	Умения медиации		
4.1.	Умение передавать содержание разговора с одними участниками разноуровневого общения другим, дополняя его собственными высказываниями оценочного характера.	—	+
4.2.	Умение задавать вопросы, необходимые для восполнения недостающих сведений другими участниками общения в условиях языкового и информационного неравенства.	—	+
4.3.	Умение объяснять (спрашивать, уточнять, критически оценивать, устранять недопонимание, дополнять, иначе интерпретировать информацию) при общении с разноуровневыми партнерами.	—	+
4.4.	Умение помогать находить компромиссы при возникновении споров (рассуждать вместе с участниками общения, предлагать им альтернативные решения, поддерживая их понятными для каждого собеседника аргументами, отвечать на возражения).	+	+
5.	Специальные умения, направленные на решение конкретных задач общения		
5.1.	Умение задавать неожиданные вопросы и давать нестандартные ответы.	—	+
5.2.	Умение слушать, чтобы поддержать (возразить, высказать свое мнение и т.д.)	+	+
5.3.	Умение понимать собеседника с полуслова, быстро и правильно реагировать на его реплики.	—	+

Как видно из таблицы, в перечне имеют место умения, совершенствование которых необходимо для эффективности обучения в разноуровневых группах. Далеко не все из них предусматриваются в условиях формального языкового образования. Значит, полезным представляется опыт развития подобных умений в контексте неформального образования, перенос этого опыта в аудиторное пространство основного образования. Для этого следует изучить анализ имеющихся подходов к решению проблемы обучения студентов иноязычному общению в разноуровневых группах. Остановимся на анализе этого опыта в следующем параграфе.

1.3. Анализ опыта решения проблемы совершенствования умений устной речи обучающихся в условиях разноуровневого обучения

Изучением РО ИЯ студентов занимались многие отечественные (Л. Е. Бабушкина, Н. В. Ваганова, А. С. Восковская, О. А. Демина, Т. А. Карпова, М. В. Клименко, Н. Г. Кондрахина, Н. В. Кондрашова, Н. Ю. Кузнецова, Н. М. Левданская, Ж. В. Лихачева, Т. В. Лубенцова, И. Н. Митрюхина, А. В. Новоклинова, Л. Н. Никитина, О. В. Одегова, О. Н. Петрова, С. И. Пискунова, Т. Д. Рожина, З. Г. Санакоева, Е. Ю. Смердина, Н. П. Староверова, О. С. Степанова, Ю. Р. Фоменко, А. А. Христюлюбова) и зарубежные (S. Ainslie, J. Bell, T. Benwell, M. Bex, J. Budden, B. Johnson, P. Joyce, N. Hess, V. C. Le, B. McMillan, L. Mardel, J. Matthews-Aydinli, A. Mills, R. Naryanan, S. Purcell, G. Rees, W. A. Renandya, M. Roberts, S. Smith, L. Swain, M. Takata, C. A. Tomilson, P. Ur, Y. Watanabe, R. Weschler) ученые. Большинство отечественных авторов (Н. В. Ваганова, А. А. Христюлюбова, А. В. Новоклинова, Т. Д. Рожина, О. С. Степанова, М. С. Харченко, Ю. Р. Фоменко, Е. Ю. Смердина и другие) и часть зарубежных авторов (P. Joyce, B. McMillan, A. Mills, L. Swain, R. Weschler) считают, что обучение устной иноязычной речи в условиях гетерогенной группы связано с большими сложностями и поэтому не является рациональным. Эта группа ученых видит возможность решения проблемы разноуровневости в усреднении языкового уровня обучающихся с тем, чтобы с течением времени привести всех студентов к большей, нежели прежде, степени гомогенности. Таким образом, языковые группы, согласно их мнению, должны либо изначально формироваться, как гомогенные либо превращаться в таковые в процессе обучения.

Другая группа отечественных и зарубежных ученых-исследователей РО (А. С. Восковская, Е. В. Динейкина, Т. А. Карпова, Н. Ю. Кузнецова, Н. В. Кузнецова, И. Н. Митрюхина, З. Г. Санакоева, S. Ainslie, N. Hess, V. C. Le, J. Matthews-Aydinli, W. A. Renandya, S. Smith, M. Takata, C. A. Tomlinson, P. Ur, Y. Watanabe), напротив, считает, что гетерогенность группы должна рассматриваться не как помеха, а как благоприятное условие для развития умений устной

речи студентов (напомним, что именно к этому выводу мы пришли в ходе наших рассуждений в п. 1.2).

В связи с выявлением полярных точек зрения видится необходимым углубиться в опыт изучения проблемы обучения студентов устной речи на ИЯ в разноуровневых группах с целью определения степени изученности данного вопроса, определения ведущих тенденций и установления оптимального варианта организации процесса обучения ИЯ в группах гетерогенного уровня состава. В процессе анализа научных работ *отечественных авторов* нами были выявлены следующие три полярные позиции по вопросу организации РО ИЯ в вузе:

1) это обучение, в котором делается акцент на *раздельное* освоение студентами различных одноуровневых языковых программ в гомогенных (условно гомогенных) группах [Бабушкина, Пискунова, 2016; Ваганова, Христолюбова, 2018; Смердина, 2010]; здесь под гомогенными и условно гомогенными группами мы понимаем группы студентов с одинаковым или незначительно отличающимся уровнем владения ИЯ, показанным при поступлении в вуз; как правило, речь идет о балле ЕГЭ;

2) это обучение, в котором делается акцент на *смешанное* освоение обучающимися языковых учебных программ в группах студентов со смежной (отличающейся не более чем на 1-2 уровня по шкале CEFR) степенью владения ИЯ [Лихачева, 2015; Рожина, Степанова, 2018];

3) это обучение, в котором делается акцент на освоение студентами общей программы по ИЯ в условиях многоуровневой (отличающейся более чем на два уровня по шкале CEFR) группы [Динейкина, Кузнецова, 2020; Кондрашова, Кокошникова, 2018; Кузнецова, 2014; 2023];

Рассмотрим позиции авторов к решению проблемы РО ИЯ в рамках каждой из выявленных нами позиций. По мнению ряда авторов, *раздельное уровневое обучение иностранному языку* позволяет задействовать на занятиях всех обучающихся группы, максимально стимулируя их самостоятельную активность. Формирование групп с одинаковым уровнем компетенций «создает

предпосылки для активизации деятельности каждого обучающегося, привлекая всех студентов к групповой, парной работе», что помогает быстро «мобилизовать их к деятельности, так как в основном уровень их знаний, умений и навыков одинаков» [Рожина, Степанова, 2018, с. 135]. В таких группах многими авторами

(Т. Д. Рожина, О. С. Степанова, Н. В. Ваганова, А. А. Христолюбова) предлагается наряду со специализированными учебниками для вузов и учебными пособиями, созданными преподавателями кафедры, использовать учебники иностранных авторов, соответствующие требованиям программы вуза. Подобные комплексы обеспечивают богатый материал для обучения студентов межкультурной коммуникации на основе обсуждения аутентичных текстов; к тому же они отличаются разнообразием заданий на различные виды аудирования, которые используются для развития аудитивных умений [Бредихина, Рожина, Степанова, 2016].

В качестве основных недостатков такого обучения отмечаются неизбежно имеющие место различия в уровнях знаний студентов, невзирая на единообразие данных, представленных ими при поступлении в вуз, например, одинаковый балл ЕГЭ. Различия сказываются на успешности освоения образовательной программы и на результативности обучения студентов. В качестве причины такой ситуации указывается (на наш взгляд, безосновательно) на несоответствие количества часов в программах вузов времени, необходимому для обеспечения преемственности развития компонентов коммуникативной компетенции после школьного образования. По этой причине обучающиеся чаще всего так и не достигают более высокого уровня владения языком по результатам итогового тестирования в конце года.

Решение проблемы авторы видят в организации большей самостоятельности и автономности работы студентов. Но и это не приводит к достижению повсеместного прогресса обучающихся. Отсюда следует предложение ввести на законодательном уровне возможности указания достигнутого уровня владения языком в выпускных документах вуза (вкладыше к диплому) [Рожина, Сте-

панова, 2018]. Последнее призвано повысить не только объективность оценки, но и мотивацию студентов к достижению ими более высокого языкового уровня.

Другие авторы, высказываясь за обучение в гомогенных группах, особенно подчеркивают необходимость объективного входного тестирования всех студентов и организации на этой основе смешанной формы дифференциации обучения, когда «занятия иностранным языком фиксируются в расписании и проводятся одновременно на всем потоке» [Смердина, 2010, с. 39]. Такая форма организации занятий позволяет более точно распределять студентов по уровневым языковым группам с целью эффективного развития их коммуникативной компетенции. Для интенсификации всего учебного процесса в таких группах некоторыми исследователями предлагается поэтапная структура представления учебного материала. Она включает в себя три этапа: устное опережение, знакомящее студентов с лексикой и основными грамматическими конструкциями, необходимыми для ведения устной беседы; их активизация в условно-речевых упражнениях; закрепление материала в минитекстах, используемых для построения краткого устного высказывания. При этом должна быть предусмотрена возможность перехода обучающихся из одной учебной группы в другую по результатам промежуточной аттестации [Малахова, Смердина, 2011].

Интересной видится позиция отдельных авторов по вопросу оценивания уровня владения ИЯ в одноуровневых группах. В отношении выставляемых оценок предлагается учитывать не столько полученные результаты, сколько прилагаемые для их достижения усилия, которые, как показывает практика, легче отследить в условиях большей монохромности состава группы. В условиях одноуровневых групп, кто больше старается, тот и набирает более высокие баллы, так как исходный уровень у всех студентов примерно одинаковый. В такой ситуации «начинают цениться не столько отметки, сколько знания, повышается мотивация студентов к изучению иностранного языка» [Ваганова, Христолюбова, 2018, с. 99].

Перейдем к рассмотрению второй позиции, которой придерживаются ученые в отношении организации РО ИЯ. В отличие от первой, эта точка зрения отличается акцентом на *различный* состав обучающихся академической группы, при этом они характеризуются *смежным уровнем владения ИЯ*. Программы обучения, как и в первом случае, предусмотрены разные, но они едины для каждой группы обучающихся, они должны отвечать необходимым требованиям подготовки студентов и при этом соответствовать учебным возможностям – разным, но смежным (близким) уровням – студентов каждой группы. В своих размышлениях о РО приверженцы этой точки зрения приходят к выводу о том, что раздельное обучение студентов в группах примерно одинакового уровня (с незначительной градацией по уровням) позволяет высвободить время, необходимое для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий студентов и усиления индивидуализации их обучения, что, в конечном счете, делает возможным повысить текущий уровень владения ИЯ в таких группах. Выстраивание индивидуальных траекторий развития студентов позволяет преподавателям диверсифицировать процесс обучения под нужды и задачи студентов, используя в образовательном процессе различные технологии обучения [Бабушкина, Пискунова, 2016; Лихачева, 2015]. При этом для достижения образовательных целей в группе, где присутствуют учащиеся различного уровня подготовки, необходимо разрабатывать «отдельные требования содержательного характера по каждому из аспектов языка (лингвистическом, коммуникативном, социокультурном) и видов речевой деятельности, а также способов контроля над их выполнением» [Бабушкина, Пискунова, 2016, с. 133]. Как полагают авторы, сделать это намного проще в группе с незначительным расхождением в уровне подготовки студентов.

Соглашаясь, по сути, с данной концепцией, мы, тем не менее, констатируем, что создание образовательных условий, в которых реализуется стратегия подготовки студентов, имеющих смежный уровень владения ИЯ – уровень, отличающийся лишь незначительно (на 1 уровень) – крайне затруднительно. Как мы указывали выше, зачастую в группу приходят обучающиеся с существенно

отличным (более чем в 2 уровня по Европейской шкале CEFR) уровнем владения ИЯ. Такие сложности особенно часто (практически повсеместно) возникают в группах, комплектуемых в неязыковых вузах, где исходный уровень владения языком как непрофильным предметом определить у первокурсников крайне трудно ввиду отсутствия баллов ЕГЭ по языку. И входное тестирование не спасает ситуацию. Добавим, что и в языковом вузе часто наблюдается аналогичная ситуация, поскольку баллы ЕГЭ, часто и победы в олимпиадах не всегда свидетельствуют достоверно о достижении обучающимся того или иного уровня владения языком.

Объективность, тем самым, такова, что группы изучающих ИЯ в своем абсолютном большинстве являются разноуровневыми. Данное обстоятельство предопределило появления третьей позиции, которой придерживаются ученые [Динейкина, Кузнецова, 2020; Кондрашова, Кокошникова, 2018; Кузнецова, 2023]. Речь идет об организации разноуровневого обучения, которое предусматривает совместное прохождение общей программы обучения студентами различных уровней владения ИЯ.

Основная трудность данной образовательной ситуации заключается в сложности решения противоречия между *многоуровневостью* языковой группы и необходимостью обеспечить освоение всеми студентами *необходимого уровня* сформированности коммуникативной компетентности – в программах он для всех формулируется единообразно. По мнению авторов, данное противоречие может быть снято посредством дифференциации содержания, процесса и результатов обучения. При обучении такой группы используются разноуровневые задания, позволяющие задействовать всех студентов. Согласно мнению Н. В. Кондрашовой, Н. А. Кокошниковой, «студентам даются задания в рамках одного из трех возможных уровней: репродуктивном, репродуктивно-продуктивном, продуктивном (творческом)» [Кондрашова, Кокошникова, 2018, с. 61]. Причем некоторые послабления для студентов низкого уровня компенсируются выполнением большего количества заданий на репродуктивном уровне [Там же]. Похожего мнения придерживается и Л. Е. Кузнецова, которая предлагает варьиро-

вать учебную нагрузку, адаптируя задания учебника под уровень студентов [Кузнецова, 2023]. Е. В. Динейкина, Н. В. Кузнецова высказываются за использование единого разноуровневого, хорошо структурированного учебного пособия, специально разработанного под потребности и учебные возможности обучающихся многоуровневой группы, «что обеспечивает студентам возможность улучшения своего языкового уровня в ходе аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы» и делает возможным переход на более высокий уровень владения языком [Динейкина, Кузнецова, 2020, с. 665]. (К этой мысли мы еще вернемся, поскольку в последующем изложении представим разработанное нами разноуровневое учебное пособие).

Для достижения всеми разноуровневыми студентами прогресса в обучении устной речи используются технологии коллективного и группового обучения: «приемы коллективного обучения, такие, как взаимообмен заданиями, выполнение упражнений в парах (группах), взаимный диктант позволяют объединить разнородную по уровню владения языком группу, обеспечить каждому студенту условия самореализации и саморазвития, сэкономить учебное время» [Кондрашова, Кокошникова, 2018, с. 62]. С целью освоения разного (отличающегося уровнем сложности) материала слабо и хорошо подготовленные студенты могут формировать разные группы. С целью взаимообучения целенаправленно формируются разнородные группы [Динейкина, Кузнецова, 2020; Кондрашова, Кокошникова, 2018; Кузнецова, 2023]. При обучении творческой речемыслительной деятельности «на помощь приходят игровые технологии (дебаты, деловые игры), технологии активного и проблемного обучения (семинары-дискуссии, занятия в форме “мозговой штурм”), а также метод проектов» [Кондрашова, Кокошникова, 2018, с. 62].

Итак, анализ показал, что полностью однородных групп не существуют. Студентов по результатам баллов ЕГЭ или входного тестирования распределяют в соответствии с выявленным у них уровнем владения языком в группы для организации уровневого или смешенного обучения. Обучение может проводиться по различным учебным программам с использованием уровневых учеб-

ников в отдельных гомогенных языковых группах или по единой программе в гетерогенной группе, где глубина освоения учебного материала у разных студентов будет разной. При этом важно различать:

- группы, отличающиеся в субуровне: например, студенты характеризуются уровнями A2, A2+ или B1, B1+;
- группы смежного уровня: например, у студентов уровни A2, B1 или B1 и B2);
- многоуровневые группы, в которых могут быть собраны студенты, обладающие совершенно разными уровнями владения ИЯ (например, от A2 до C1).

В связи с разнообразием описанных выше условий обучения, нельзя не согласиться с точкой зрения Л. С. Каменской о том, что разноуровневость исконно заложена в самой структуре организации процесса обучения ИЯ в вузе, которая предполагает возможность использования различных курсов и учебных моделей для достижения планируемых результатов обучения при разном количестве часов, отводимых на изучение ИЯ, разнообразии возможностей и условий организации как аудиторной, так и внеаудиторной работы в вузе [Каменская, 2010]. Успешность обучения во всех группах, в конечном счете, определяется правильно подобранной программой и использованием на занятиях подходящих технологий разноуровневого обучения, которые позволяют объединять всех студентов группы в единый коллектив, развивая при этом каждого. При оценивании достижений студентов принимаются в расчет усилия, приложенные ими для получения результата и улучшения своих предыдущих показателей, которые у разноуровневых студентов, особенно в отношении устной речи, могут значительно отличаться.

С учетом сделанных заключений, а также с опорой на ранее (п. 1.1 и п. 1.2) изученные аспекты предмета исследования мы выявили тенденции в организации РО устной иноязычной речи в вузах. Эти тенденции напрямую ассоциируются с рассмотренными нами ранее подходами к обучению. Представим сводную информацию в виде таблицы 6, где мы делаем акцент на опыте орга-

низации РО ИЯ согласно разной методологии (подходам) организации образовательного процесса. В таблице мы описываем концепцию авторов, согласованную с основными положениями того или иного подхода, а также концентрируемся на технологических особенностях реализации концепции: методах, приемах и позитивных практиках РО УИР.

Итак, в результате проведенного анализа, нам удалось выявить ряд условий, моделей и приемов организации РО студентов устной иноязычной речи. К таковым мы отнесли:

- необходимость чередования различных форм работы на занятиях в разноуровневой группе (О. В. Валько, А. С. Восковская, А. Карпова, Е. В. Классен, М. В. Клименко, Е. Г. Матвеева, И. Н. Митрюхина, О. В. Одегова, А. В. Новоклинова);

- применение специальных технологий обучения (Л. С. Каменская, Н. А. Кокошникова, Н. В. Кондрашова, Ж. В. Лихачева);

- сохранение целостности разноуровневой группы за счет выполнения общих заданий по изучаемой теме (О. В. Валько, Л. С. Каменская, Е. В. Классен, А. В. Новоклинова, О. В. Одегова);

- активизация возможностей личности и коллектива (А. С. Восковская, Ж. В. Лихачева, Т. А. Карпова, Е. В. Классен, Н. А. Кокошникова, Н. В. Кондрашова, О. В. Одегова);

- использование творческого потенциала в обучении разноуровневых студентов (Н. В. Екимова, М. В. Клименко, А. Н. Корниенко, Е. Г. Матвеева, И. Н. Митрюхина);

- сочетание аудиторной и внеаудиторной работы (Л. Е. Бабушкина, Л. С. Каменская, С. И. Пискунова);

- возможность выбора обучающимися уровня заданий (Н. Г. Кондрахина, О. Н. Петрова, Н. П. Староверова, М. С. Харченко);

- повышение текущего языкового уровня за счет самостоятельной работы студентов (Л. Е. Бабушкина, Н. В. Екимова, С. И. Пискунова);

<i>№№</i>	<i>Авторы</i>	<i>Концепция</i>	<i>Методы и приемы РО УР</i>	<i>Позитивные практики</i>
1. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД				
1.1	Ж. В. Лихачева [2015]	Одновременное использование внешней (по общим и частным способностям, проектируемой профессии, интересам) и внутренней дифференциации обучения ИЯ. Согласование процесса обучения с психологической и нравственной структурой развивающейся личности студента.	Использование специальных педагогических технологий (обучения в сотрудничестве, метода проектов и др.), разнообразие приемов развития устной речи, которые они предусматривают. Взаимодействие студентов на занятии в небольших разноуровневых группах или парах, освоение всеми студентами обязательного уровня подготовки при помощи технологии обучения в сотрудничестве, использование приемов взаимобучения на этапе закрепления нового материала с выставлением общих баллов каждому участнику рабочей группы за совместно выполненное задание.	Предлагаются разные уровни презентации материала (обязательный, дополнительный, повышенный и улучшенный), которые представлены с учетом всего многообразия индивидуально-личностных особенностей студентов. Тестирование на проверку понимания нового материала проводится индивидуально, его результаты оцениваются персонально для каждого студента.
1.2	М. В. Клименко, Е. Г. Матвеева [2018]	Обучение в разноуровневых языковых группах при постоянном контроле работы студентов со стороны преподавателя и самоконтроле со стороны студента. Деление студентов на мобильные уровневые группы, с возможностью перехода из одной языковой группы в другую в соответствии с достигнутым прогрессом. Обучение всех студентов, не выходя за пределы изучаемых программ.	Определение индивидуально-личностных особенностей студентов, разработка учебного материала и его гибкое структурирование, обеспечивающее разнообразие структур содержания учебного материала в соответствии с учебно-познавательными возможностями студентов. Комбинирование фронтальной, групповой и самостоятельной работы. Дифференциация заданий по уровню сложности, помощи со стороны преподавателя и объему самого задания.	Дифференциация образовательного процесса проходит в два этапа: подготовительный (вариативность темпа изучения материала, адаптация учебных заданий к индивидуальным возможностям субъекта) и основной (максимальное развитие склонностей и способностей студентов в соответствии с их профориентацией, личностным самоопределением и т. д.).

Таблица 6 – Позитивный опыт РО устной речи
в отечественной лингводидактике

1.3	Н. В. Екимова [2019]	Методика обучения иностранному языку, основанная на использовании творческих методов обучения устной речи, выбора уровня заданий и возможностей самостоятельной работы студентов.	Выполнение дополнительных заданий повышенного уровня с возможностью получения более высокой оценки для повышения мотивации студентов. Учет личностных особенностей студентов при обучении творческим видам деятельности (ролевые игры, дискуссии, викторины и т.д.).	Дифференциация домашней работы по грамматике и лексике на этапе закрепления и углубления знаний в разноуровневых группах.
1.4	А. В. Новоклинова, О. В. Валько [2022]	Обучение иноязычной устной (монологической) речи студентов в разноуровневых группах с использованием видеолекций хостинга TED. Создание и использование опор: языковых для начинающих студентов, логико-коммуникативных для продолжающих. Чередование различных форм работы. Использование фронтальной работы на начальном и завершающем этапах для создания позитивного микроклимата.	Прослушивание студентами эталонных текстов и неоднократное построение на их основе собственных монологических высказываний на завершающем этапе прохождения темы. Чередование различных форм работы: индивидуальной, групповой (парной), фронтальной. Использование метода Peer-teaching. Обеспечение ротации пар (микрогрупп) с учетом их работоспособности, конструктивности и комфортности. Проведение мини-дискуссий в малых группах, где более сильный студент назначается модератором. Сначала отвечают сильные, потом начинающие студенты, все остальные задают вопросы и вносят коррективы в свои тексты.	<i>Подготовка к занятию.</i> Task setting (Exposure to example): выбор и прослушивание видеолекций по обсуждаемой теме, выписывание новых слов и предложений со сложными грамматическими конструкциями, подготовка своего мнения по проблеме текста; индивидуальная работа. <i>Аудиторная работа.</i> Lead-in (language work): снятие лексико-грамматических трудностей, дискурсивный анализ текста; фронтальная работа. Rehearsing the speaking: краткий пересказ текста и ответы на вопросы, работа в малых группах; Doing the task: публичные выступления студентов; фронтальная работа. Redoing the task: работа в новых мини-группах по тем же текстам с несколько измененным заданием. Feedback: подведение итогов, анализ типичных ошибок.

1.5	И. Н. Митрюхина [2023]	Использование модели проблемных ситуаций и проблемных задач при обучении иноязычному говорению в разноуровневых группах. Постановка преподавателем коллективной цели-задачи, выявление и формулирование проблем студентами. Интенсивная самостоятельная работа.	Последовательное развитие умений монологического высказывания, диалога и коллективного обсуждения (проект, презентация, дискуссия и т.д.) на основе решения коммуникативных задач, с элементами репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного характера. Разработка и алгоритмизация заданий для индивидуальной, парно-групповой и коллективной работы разноуровневых студентов.	Выполнение продуктивных заданий всеми обучающимися на каждом этапе работы с изучаемым материалом на доступном им уровне. Взаимодействие разноуровневых студентов как необходимое условие для развития их лидерских способностей, повышения творческой активности и улучшения качества знаний.
1.6	А. В. Фахрутдинова [2023]	Осуществление учета исходного уровня владения ИЯ в неоднородной группе. Дифференцированный подход к оцениванию знаний на основе многоступенчатой модели оценки результатов работы студентов за все время обучения в вузе.	Делается акцент на индивидуальном прогрессе студента на стартовой ступени обучения в вузе. Осуществление дифференциации достижений студентов на этапах текущего и итогового контроля освоения программы всего курса ИЯ. Оценивание ответов студентов в соответствии с критериями Общеввропейской шкалы языковых компетенций (CEFR), с целью привести всех студентов к единому уровню знаний за все время их обучения в вузе.	Выставление оценки «отлично» только при достижении студентом в конце учебного года следующего уровня владения ИЯ относительно выявленного у него изначально при входном тестировании в начале учебного года. Аналогично выставление других итоговых оценок за реальное продвижение (не продвижение) студентов в уровне (подуровне) знаний с опорой на шкалу CEFR.
<i>Выводы и заключения.</i> 1. Существует множество способов дифференциации обучения ИЯ разноуровневых студентов, которые можно эффективно использовать для повышения их учебно-познавательной активности. Предоставление студентам посильных заданий способствует повышению их мотивации, создавая ситуацию, когда каждый студент может добиться успеха. Существует возможность управления самостоятельной работой студентов за счет предоставления им обязательных и дополнительных заданий на выбор. Обеспечивается равенство возможностей среди разноуровневых студентов. 2. Происходит развитие творческих способностей студентов в процессе совместного выполнения ими заданий: все студенты выполняют задания на каждом из трех уровней – репродуктивном, репродуктивно-продуктивном и продуктивном (творческом), но степень и объем их творчества может существенно отличаться. Это создает необходимые предпосылки для перехода на следующий языковой уровень, что является положительным результатом обучения.				

	3. Равенство возможностей отнюдь не предполагает оценивание всех студентов по одним и тем же параметрам. Определяющим при выставлении итоговой оценки за год должна быть возможность перехода учащегося на следующий за изначально диагностированным на входном тестировании (по шкале CEFR) уровень знаний, т.е. все студенты, которые к концу учебного года смогли повысить свой уровень на целый (хоть и разный) уровень, заслуживают «отличной» оценки и напротив, такая оценка не может быть выставлена, если в результате обучения такого роста не произошло.		
2. ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД			
2.1	Н. Н. Сергеева, Е. Ю. Ахунова [2012]	Акцент на различиях в репрезентативных системах разноуровневых студентов. Достижение каждым из студентов высокого уровня владения иноязычной речевой компетенцией обеспечивается благодаря учету ведущей модальности памяти и понимания. Способ формирования понятия и последовательность чередования этапов обучения зависят от уровня общего развития, предшествующего опыта и степени обученности студента.	На первом этапе обучения происходит переход от чувственно-конкретного восприятия к абстрактному мышлению при помощи таких мыслительных операций, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение. На втором этапе осуществляется процесс перехода от абстрактного к конкретному за счет организации самостоятельного поиска студентами примеров использования изучаемых понятий и их применения в новых ситуациях. Определены факторы, способствующие развитию устной речевой компетенции для аудиалов (восприятие приятной на слух информации), визуалов (содержание, интересный сюжет) и кинестетов (использование элементов игры в процессе обучения). Предлагаются конкретные упражнения для студентов каждого типа модальности (аудиалов, визуалов, кинестетов) в аспекте формирования новых лексических понятий и оперирования ими в устной речи.

2.2	Н. В. Кондрашова, Н. А. Кокошникова [2018]	Дифференциация содержания, процесса и результатов обучения разноуровневой группы студентов. Учет индивидуальных особенностей каждого студента и формирование индивидуальных траекторий их развития. Выполнение заданий на репродуктивном (начальный уровень), репродуктивно-продуктивном (средний уровень) и продуктивном (творческом) уровне (высокий уровень). Возможность укрупнения единиц содержания обучения ИЯ для студентов с более низким уровнем подготовки с целью выполнения ими требований базовой программы обучения (освоение большего количества материала на репродуктивном уровне).	Использование приемов коллективного обучения (обмен заданиями, выполнение заданий в парах и группах). Формирование учебной мотивации студентов через их стремление обеспечить себе определенный групповой статус, реализовать себя в процессе общения. Взаимодействие студентов в одноуровневых и разноуровневых рабочих группах. Оценивание каждого студента в отдельности при выполнении ими групповых заданий. Использование игровых технологий (дебаты, деловые игры), технологий активного и проблемного обучения (мозговой штурм, семинары-дискуссии), метода проектов. Применение заданий открытого типа для развития творческих способностей студентов.	Постановка значимых для студентов проблем из реальной жизни и их совместное решение в процессе выполнения проекта. Работа с разными абзацами одного текста или с разными микротекстами в сменных парах. Выделение студентами главной мысли и нахождение ключевых слов абзаца (микротекста). Придумывание заголовка текста и взаимный пересказ содержания своих абзацев с опорой на ключевые слова. Выполнение студентами с продвинутым уровнем знаний роли «шефов» в разноуровневых группах. Возможность обретения статуса «шефа» другими учащимися при достижении ими определенного уровня знаний.
2.3	М. В. Клименко [2021]	Применение мультисенсорного подхода в работе с разноуровневыми студентами. Усиление индивидуализации обучения посредством организации систематической самостоятельной работы студентов.	Использование электронных систем обучения (ЭСО), обеспечивающих возможность сопровождения работы студентов, текущего и итогового контроля результатов их работы со стороны преподавателя.	Разработаны для выполнения в ЭСО дифференцированные по уровню сложности задания на запоминание новой лексики для визуального, аудиального и кинестетического типов восприятия, обоснована необходимость использования заданий, ориентированных на все типы восприятия.

2.4	К. А. Гудий [2021]	Применение аудиокастов в обучении ИЯ, в том числе в условиях дистанционного обучения. Дифференциация заданий по всем видам речевой деятельности для студентов базового и продвинутого уровня с возможностью дистанционной записи аудиокастов для отчета за пропуск занятия. Деление на группы по уровню владения языком и психологическим направленностям личности.	Облегчение заданий для студентов базового уровня: возможность использования дополнительного списка незнакомых слов в процессе аудирования, помощь со стороны преподавателя при выполнении заданий на чтение, право выбора вида задания для говорения, увеличение времени или сокращение объема высказывания для заданий на письмо. Учет психологической направленности личности в обучении устной речи по принципу деления студентов на экстравертов и интровертов.	При обучении диалогической речи экстравертам предлагается «частая смена ролей, т. к. проигрывание новых ролей способствует поддержанию интереса к выполняемой деятельности», а интровертам даются «роли, для изображения индивидуальных особенностей которых ему не нужно прилагать особых усилий и абстрагироваться» [Гудий, 2021, с.114].
	<i>Выводы и заключения.</i> 1. Учет индивидуально-типологических особенностей в обучении студентов позволяет преподавателям правильно дифференцировать используемые на занятиях учебные материалы, методы и приемы, различные способы контроля работы обучающихся. Все студенты отличаются своим набором индивидуальных характеристик и выраженным (часто в разной степени) способом восприятия информации. 2. Студенты изначально могут иметь как совершенно разный, так и смешанный тип восприятия, что делает необходимым применение в обучении ИЯ мультисенсорного (мультимодального) подхода. Данный подход является особенно целесообразным для РО, так как позволяет не только использовать наиболее сильный для каждой группы студентов (аудиалы, визуалы, кинестеты, дигиталы) канал восприятия, но и совершенствовать другие, менее развитые способности студентов. Такое обучение делает возможным для всех студентов проявить свои наиболее развитые способности в процессе совместной работы на занятиях.			

3. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД				
3.1	Л. Е. Бабушкина, С. И. Пискунова [2016]	Использование учебной модели, направленной на создание инновационной образовательной среды, объединяющей формальное и неформальное образование. Формирование гомогенных групп студентов, осваивающих единые учебные программы по иностранному языку с разной степенью погружения. Усиление индивидуализации обучения за счет высвобождения дополнительного времени для работы с отдельными учащимися в условиях более однородного состава групп.	Интенсивное обучение ИЯ, активизация самостоятельной работы студентов, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий развития. Разнообразие используемых методов (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, исследовательский, метод проектов) и средств (Интернет-ресурсы, телекоммуникационные средства, видеозаписи, электронные учебники, презентации) обучения. Аудиторная работа: в группах, парах, лекция, семинар, семинар-диспут, деловая игра, тренинг и др.; внеаудиторная работа: выполнение проектов, круглый стол, конференция, студенческое научное сообщество, внеаудиторные мероприятия и др.).	Разработка специальных требований к результатам обучения студентов и способам контроля за их выполнением. Применение бально-рейтинговой системы обеспечения контроля за усвоением материала для стимулирования учебно-познавательной активности студентов на занятиях. Как следствие этого, повышение заинтересованности студентов в самовыражении, возможность получения более быстрой обратной связи и рост ответственности студентов за результаты своего обучения.
3.2	Э. Б. Темяникова [2020]	Разработка индивидуальных образовательных траекторий на примере разноуровневой группы студентов на продвинутом этапе обучения ИЯ в аспекте аудирования. Привлечение всех каналов получения информации (аудиального, визуального, кинестетического) для формирования различных коммуникативных умений.	Применение информационных компьютерных технологий для обучения разноуровневых студентов с разной скоростью обработки одного учебного материала и разными типами перцептивной модальности, отличающихся интересами и уровнем мотивации. Использование метода перцептивной полимодальности в обучении ИЯ. Развитие способности студентов разного уровня и типа перцептивной модальности к аналитической обработке информации при проведении аудирования.	Выполнение разноуровневыми учащимися заданий на понимание основного содержания, выборочное и полное понимание текста с использованием разных аудиотекстов и разных форм проверки. Проведенное исследование, позволило установить, что навыки аналитической обработки воспринимаемой на слух информации играют первостепенную роль в овладении ИЯ у людей с разной доминирующей модальностью.

3.3	О. Н. Петрова, Н. П. Староверова [2022]	Учет индивидуального стиля познавательной деятельности студента в разработке разноуровневых заданий. Постановка и достижение реальных учебных целей для роста мотивации и развития психического аспекта личности каждого студента.	Использование приемов и методов личностной (обмен мнениями в процессе дискуссии) и субъектной (возможность выбора студентом продуктивного задания) индивидуализации обучения ИЯ. Применение методов инверсии, эмпатии и синектики в разноуровневых группах.	Использование заданий с определенными опорами и упражнениями, учитывающими различные параметры индивидуального стиля учебной деятельности (уровень владения языком, развитие памяти, мышления, внимания и т.д.).
	<i>Выводы и заключения.</i> 1. Индивидуализация в условиях РО является важным инструментом регулирования деятельности студентов. С одной стороны, индивидуализация обучения направлена на учет индивидуальных отличий студентов, выражающихся в построении занятий с учетом диагностированного у учащегося стиля учебной деятельности. С другой стороны, она направлена на интеграцию различных способностей студентов в процессе их совместной работы в условиях РО, когда они обмениваются личным опытом и учатся друг у друга. Таким образом, единство разноуровневой группы во многом обеспечивается разнообразием учебных возможностей ее участников. 2. Задача преподавателя в такой группе состоит в том, чтобы обеспечить возможности для различного представления, обработки и творческого использования информации студентами разных стилей обучения. Это возможно через предоставление студентам различных материалов, использование разных (подходящих под разные учебные стили) стратегий обучения, организацию сотрудничества в парах и группах, применение гибких вариантов обучения с возможностью выбора типа задания, создание благоприятной академической среды для обмена мнениями и получения обратной связи от всех участников учебного процесса. 3. Применение балльно-рейтинговой системы оценки работы студентов способствует повышению их учебно-познавательной активности на занятиях и самостоятельной учебной деятельности во внеаудиторное время. Для формирования различных коммуникативных умений осуществляется развитие альтернативных (не доминирующих) стилей обучения в условиях разнородной академической среды.			

4. РАЗНОУРОВНЕВЫЙ ПОДХОД				
4.1	Л. С. Каменская [2010]	Выбор курсов и учебных моделей для обучения ИЯ с учетом специфики видов профессиональной деятельности выпускников вуза, количества часов, отводимых на изучение ИЯ и возможного (потенциального) развития разноуровневых студентов. Конкретизация целей обучения ИЯ для разноуровневых групп студентов. Разработка дескрипторов для каждого уровня владения ИЯ с учетом специфики профессионально ориентированного изучения ИЯ в каждом конкретном вузе (применительно к изучаемым темам, ситуациям и условиям общения). Личностно-ориентированная направленность в развитии умений межкультурного общения.	Модульное построение учебного курса. Использование инновационных технологий обучения (кейс-анализа, проблемного обучения, проектного метода и др.). Применение информационно-коммуникационных средств обучения. Системный подход к организации аудиторной и внеаудиторной работы. Использование возможностей дистанционной формы обучения студентов. Оценка уровней владения ИЯ по Европейской шкале CEFR. Постепенное достижение учащимися последовательных уровней овладения иностранным языком: A1, A2, B1, B2, C1, C2 Обучение дискурсу с использованием печатных и аудитивных иноязычных текстов профессиональной направленности.	Качественная подготовка разноуровневых учебных материалов. Развитие у студентов умения самостоятельно учиться: определять цели учения, выбирать средства и способы обучения, осуществлять контроль и оценивать собственные результаты учебной деятельности. Создание условий для непосредственного общения студентов с носителями изучаемого ИЯ (специально организованные встречи, дистанционный обмен опытом в освоении профессии со студентами зарубежных вузов соответствующего профиля подготовки, организация зарубежной практики студентов).

4.2	Т. Д. Рожина, О. С. Степанова [2018]	Распределение студентов по смешанным (разноуровневым) группам по результатам входного тестирования. Использование уровневых тестов для определения текущего прогресса студентов с целью обеспечения преемственности обучения ИЯ на последующих этапах обучения в вузе. Изучение потребностей студентов для обеспечения их большей вовлеченности в учебный процесс. Использование специализированных учебников для вузов и учебных пособий, разработанных преподавателями кафедры.	Проведение опроса студентов об их отношении к РО ИЯ, анализ их ответов. Изучение специальной научной литературы по РО с целью выявления особенностей, преимуществ и недостатков обучения в моногенных (уровневое обучение) и гетерогенных (разноуровневое обучение) группах для организации эффективного обучения ИЯ в разноуровневых группах. Подбор подходящих по уровню учебников и пособий. Совместное обсуждение в группе научно-популярных текстов для бакалавров, с последующим усложнением их тематики на старших курсах. Проведение реферирования и аннотирования научных статей в магистратуре.	Формирование групп студентов, соответствующих уровням, которые показали большинство испытуемых (обычно А2 и В1). Включение студентов других уровней (А1, В2, С1) в эти группы. Составление преподавателями собственного методического пособия (курса) с использованием учебных материалов из аутентичных источников (учебников). Выставление достигнутого уровня рядом с итоговой оценкой рассматривается как средство повышения мотивации к обучению иностранному языку.
4.3	М. В. Клименко [2019]	Формирование в составе гетерогенных языковых групп мобильных подгрупп студентов на основе достижения ими необходимого уровня подготовки (А, В, С). Обеспечение общего для всех студентов базового минимума знаний (уровень А) и развитие творческого потенциала студентов (уровни В, С). Составление программ и методик разноуровневого обучения. Дифференциация заданий по формированию умений устной и письменной речи.	Контроль сформированности умений построения монологического и диалогического высказывания. Разделение студентов на три рабочие группы (А, В, С) по результатам входного тестирования. Группа А – учащиеся с минимальным уровнем знаний и умений, группа В – продвинутые учащиеся и группа С – учащиеся, обладающие знаниями «сверх программы». Подготовка разноуровневых упражнений трех типов: задания репродуктивного характера (уровень А), задания с элементами творчества (уровень В), продуктивные (творческие) задания (уровень С).	Разработана система разноуровневых упражнений по формированию устной и письменной речи, экспериментально доказана эффективность ее применения в вузе. Использование дополнительных источников информации из сети Интернет при выполнении творческих заданий (уровень С).

4.4	О. В. Одегова, Е. В. Классен [2019]	Планирование занятий по ИЯ со студентами в разноуровневой группе. Тематический подход к организации занятий. Уровневая дифференциация заданий по всем видам речевой деятельности. Создание психологически комфортной и творческой академической среды на занятиях. Использование различных форм организации рабочего пространства и способов деления студентов на подгруппы, переход обучающихся в другие группы для выполнения новых заданий. Общение в ротационных парах.	Использование различных видов диагностирования исходного уровня знаний студентов (входные тесты, написание сочинения-письма, представления себя или друг друга в устной форме). Фронтальная работа со всеми студентами в начале и конце занятия и раздельная работа в основной части занятия со студентами, распределенными на подгруппы. Выполнение индивидуализированных занятий с учетом имеющегося уровня подготовки, фоновых знаний, потребностей и интересов студентов. Объединение студентов в однородные и разнородные группы для совместного выполнения ими отдельных заданий в парах, малых и больших группах.	Адаптация заданий под различные уровни студентов с конкретными примерами заданий по чтению, письму, аудированию и говорению. Признается целесообразной дифференциация системы оценивания результатов обучения с указанием формулировки уровня в названии дисциплины, обозначением достигнутого уровня рядом с выставленной оценкой или выставлением оценок по 10- или 100-балльной системе для отражения имеющихся различий в знаниях студентов.
4.5	А. С. Восковская, Т. А. Карпова [2019]	Использование модели организации занятий с учетом стилей обучения (David Kolb) с применением TBL-подхода (В. McCarthy) к преподаванию иностранного языка в многоуровневых группах. Личностно-ориентированное обучение устной речи. Формирование внутреннего самоконтроля студентов. Оценка потребностей студентов и учет их предпочтений в выборе стиля обучения.	Прохождение всеми студентами четырех этапов полного цикла обучения (каждый из которых соответствует определенному стилю обучения) по изучаемой теме: 1) получение непосредственного опыта; 2) наблюдение и рефлексия; 3) осмысление и абстрактная концептуализация; 4) экспериментальная проверка новых знаний. Многоуровневое планирование занятий с использованием стратегий организации парной, групповой и индивидуальной работы.	Фокусировка внимания студента на достижение целей общения. Структуризация выполнения коммуникативных заданий (подготовительный этап, этап выполнения задания и последующие практические задачи). Перечисление видов заданий для каждого этапа обучения и описание роли преподавателя в процессе их выполнения студентами.

4.6	М. С. Харченко [2023]	Организация разноуровневого обучения ИЯ в группах, где уровень владения ИЯ отличается на два уровня или на 2 года по изучению ИЯ. Вовлечение всех студентов разноуровневой группы в активную работу с целью максимального раскрытия их способностей и получения соответствующего им объема знаний.	Применение технологии РО: разработка требований к каждому уровню в соответствии с целями обучения; определение критериев отбора студентов по уровням; составление разноуровневого дидактического материала. Использование двух видов адаптации учебного материала: изменение формулировки текста задания и адаптация содержательной части задания.	Разработка примеров адаптации упражнений на основе учебника для вузов по практике устной и письменной речи (трансформация заданий из закрытого типа в открытый, определение обязательного и дополнительного объема выполнения задания за отведенное время).
	<i>Выводы и заключения.</i> 1. Использование разноуровневого подхода (РП) к обучению ИЯ особенно целесообразно в смешенных группах, состоящих из студентов со степенью владения ИЯ, отличающейся на 2 и более уровня. Для осуществления РП проводится дифференциация всех аспектов методической системы обучения ИЯ в соответствии с выявленными у студентов на входном тестировании уровнями языковой подготовки: составляются разноуровневые учебные программы, подбираются соответствующие средства и технологии обучения, осуществляется необходимый контроль. 2. С целью сохранения целостности группы часть заданий выполняется разноуровневыми студентами совместно: фронтально или в разноуровневых группах (парах). Для выполнения других заданий студенты объединяются в одноуровневые группы (пары) или работают индивидуально, выполняя посильные для себя задания. Таким образом, часть учебной программы (составляющей базовый уровень) осваивается всеми студентами в обязательном порядке, а задания повышенного уровня – в соответствии с учебными возможностями студентов. 3. Совместная работа разноуровневых студентов позволяет компенсировать имеющиеся у них различия в развитии отдельных умений. В отличие от дифференцированного подхода, от студентов не требуется достижение единого для всех уровня освоения программы, а предполагается последовательное и постепенное улучшение своего собственного уровня. 4. Использование мобильных групп в обучении делает возможным переход студентов из одной рабочей группы в другую для выполнения отдельных заданий. 5. Оценивание итоговых результатов обучения проводится по учебной программе вуза, качественное освоение которой, должно вести к изменению уровней владения ИЯ по шкале CEFR. 6. Для реализации РП в вузе, целесообразно применение технологии модульного обучения, технологии сотрудничества, технологий развивающего обучения (проектное обучение, игровые технологии и др.), технологии контекстного обучения (CBL), технологии взаимного обучения (peer-to-peer), метода коммуникативных заданий (TBL), информационно-компьютерных технологий.			

- разноуровневое оценивание студентов (Е. В. Классен, О. В. Одегова, Т. Д. Рожина, О. С. Степанова А. В. Фахрутдинова);
- использование мультисенсорного (мультимодального) подхода (А. С. Восковская. А. Карпова, М. В. Клименко, Э. Б. Темяникова).

Необходимо отметить некоторые различия в точках зрения отдельных авторов. Н. В. Кондрашова, Н. А. Кокошникова предлагают обучать студентов начального, среднего и повышенного уровня на репродуктивном, репродуктивно-продуктивном и продуктивном (творческом) уровнях соответственно, что отражается в предлагаемых ими заданиях [Кондрашова, Кокошникова, 2018]. И. Н. Митрюхина, в свою очередь, высказывается за выполнение заданий продуктивного характера всеми обучающимися на доступном им уровне. Для этого предлагается «использовать метод моделирования проблемных ситуаций с последующим разрешением проблем, содержащихся в этих ситуациях на основе разработки индивидуальных, парно-групповых и коллективных задач, содержащих в себе репродуктивные, репродуктивно-продуктивные и продуктивные (творческие) упражнения» [Митрюхина, 2023, с. 109]. На завершающем этапе такой работы возможность стать участником творческого процесса появляется и у студентов с низким уровнем владения языком. Разница состоит лишь в том, что «уровень лексического наполнения и грамматические конструкции таких сообщений будут более простые, при этом будут использоваться различные опоры». Но обучающийся будет осознавать, «что он наравне с остальными участвует в коллективном обсуждении и вносит свой посильный вклад в общий результат» [Там же].

Учитывая то, что способности к продуктивной речевой деятельности развиты у многих студентов в различной степени, а их формирование занимает достаточно длительное время, мы придерживаемся точки зрения, согласно которой привнесение элементов творчества в работу студентов начального уровня должно осуществляться с самого начала их обучения в вузе.

Еще один, важный, на наш взгляд, вопрос касается оценивания студентов разного уровня, выполняющих совместное задание. Согласно точке зрения Н.

В. Кондрашовой, Н. А. Кокошниковой [2018], оценивание каждого студента за выполнение ими групповых заданий должно осуществляться в отдельности. Другую точку зрения формулирует Ж. В. Лихачева [2015], которая считает, что каждому участнику рабочей группы должны выставляться общие баллы за совместно выполненное задание. В данном случае представляется необходимым, уточнить по каким именно критериям осуществляется оценка ответа студента и как она влияет на успеваемость других участников рабочей группы. На наш взгляд, такая форма оценок должна носить исключительно стимулирующий для других участников группы характер и иметь форму баллов с повышающим коэффициентом к основной оценке, полученной на занятии. Тогда у всех студентов действительно появляется мотивация более активно сотрудничать друг с другом. В противном случае выставление оценок за такое «сотрудничество» может привести к нежеланию отдельных студентов работать совместно, в особенности, если такая рабочая группа разноуровневая.

Стремление некоторых преподавателей проводить обучение ИЯ в гомогенных группах говорит об их приверженности индивидуальному подходу. В таком случае обучение должно проводиться на основании более глубокой диагностики множества индивидуальных характеристик студентов в обучении устной речи. Значительно усилить индивидуализацию обучения в разноуровневых группах помогает применение мультимодального подхода к обучению разноуровневых студентов. Это становится возможным, в том числе благодаря использованию ИКТ. Интенсификация и оптимизация обучения студентов в таком случае происходит с использованием большего количества заданий на разные типы восприятия с возможностью автоматической проверки результатов своей работы. Кроме того, использование ИКТ вызывает повышенный интерес у студентов. Однако дальнейшее развитие умений устной речи, по нашему мнению, требует обязательного включения разноуровневых студентов в процесс живого общения друг с другом. Что касается дифференцированного подхода – то он хорош тем, что позволяет сконцентрироваться на достижении всеми студентами единого уровня подготовки, необходимого на отдельных

направлениях подготовки специалистов, которые в соответствии с квалификационными требованиями будущих специалистов требуют достижение всеми обучающимися высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции. Однако чаще всего, в особенности на неязыковых факультетах, обязательная (минимальная) подготовка студентов ограничивается базовым уровнем программы обучения, что делает необходимым применение именно разноуровневого подхода с целью постепенного развития устных речевых способностей студентов, изначально имевших совершенно разный уровень языковой подготовки.

Рассмотрев различные условия организации РО студентов устной речи, мы пришли к выводу, что не существует однозначно плохих или хороших вариантов такого обучения. Каждое из рассмотренных нами направлений имеет свое место в образовательном процессе и зависит от уровня состава групп студентов, поставленных целей и задач обучения. Знание различных подходов и методик обучения позволяет преподавателю эффективно управлять любой группой студентов, создавая необходимые условия для развития их устных речевых способностей.

Обратим внимание на опыт организации РО студентов УР, описанный в иностранных источниках. В процессе анализа работ зарубежных авторов нами было установлено, что большая часть ученых (S. Ainslie, J. Bell, B. Bowman, L. Clandfield, S. Djock, N. Hess, V. C. Le, J. Matthews-Aydinli, R. Naryanan, W. A. Renandya, S. Smith, M. Takata, C. A. Tomlinson, N. Treko, P. Ur, Y. Watanabe) считают обучение в гетерогенных группах правильным выбором, который даже не подвергается сомнению. Вместе с тем, часть авторов (J. McMillan; A. Mills, L. Swain; R. Weschler), как уже было сказано ранее, придерживается иной точки зрения, указывая на преимущества обучения устной речи студентов в так называемых «streamed classes», когда студенты делятся на потоки (начальный, средний, продвинутый) для отдельного освоения ими учебных программ в относительно гомогенных группах. Данная позиция подтверждается опросами, проведенными среди преподавателей зарубежных вузов, ре-

зультаты которых (опросов) свидетельствуют о том, что большинство преподавателей английского языка из четырех японских университетов высказались в пользу потокового обучения, ссылаясь на преимущества, связанные с эффективностью преподавания ИЯ, адекватностью используемых учебных материалов, мотивацией и качеством взаимодействия между студентами [McMillan, Joysе, 2011]. Преподаватели, выбравшие в качестве приоритетного направления обучение студентов в смешанных группах (unstreamed or mixed-ability classes), также отметили, что такое обучение оказывает большое положительное влияние на мотивацию студентов. «Студенты более низкого уровня стремятся достичь того же уровня знаний, который демонстрируют на занятиях их более сильные одноклассники. В свою очередь, студенты более высокого уровня работают над своими слабыми местами» (здесь и далее перевод наш – О.Щ.) [McMillan, Joysе, 2011, p. 75-76]. Кроме того, у студентов в смешанных группах хорошо развивается социальная сплоченность: в классе, где нет ограничений по уровню, студенты учатся эффективно общаться друг с другом – «более сильные студенты, помогая другим, приобретают социальные и управленческие навыки, а более слабые студенты учатся максимально использовать свои способности...» [Там же].

Анализ работ зарубежных авторов подтвердил замеченные нами ранее в отечественных исследованиях особенности РО студентов устной речи. К ним следует отнести следующее: разработка занятий с учетом различных стилей обучения [Ainslie, 2001; Bowman, 1992; Tomlinson 2001]; выявление и учет предпочтений обучающихся [Ainslie, 1994; Bowman, 1992; Naryanan, 2009; Renandya, Le, 2016]; использование на занятиях различных форм работы [Ainslie, 2001; Bowman, 1992; Naryanan, 2009; Renandya, Le, 2016; Ur, 1996]; применение фронтальной формы работы в начале и в конце занятия [Bowman, 1992; Benwell, 2008], использование различных опор в обучении устной речи [Bowman, 1992, Hess, 2011, Takata, 2019], активизация возможностей личности и коллектива [Bowman, 1992; Naryanan, 2009; Treko, 2013] работа в одноуровневых и разноуровневых группах (парах) студентов в зависимости от типа зада-

ния [Clandfield, 2007; Treko, 2013; Watanabe, 2008], возможность выбора студентами типа и уровня сложности задания [Ainslie, 1994; Djock, 2003; Treko, 2013; Ur, 1996], применение вариативных упражнений, специальных методов и приемов РО устной речи [Ainslie, 1994; Bell, 2004; Clandfield, 2007; Djock, 2003; Hess, 2011; Renandya, Le, 2016; Takata, 2019; Ur, 1996, 1981] использование дополнительных учебных материалов [Djock, 2003; Treko, 2013], оценивание разноуровневых студентов в соответствии с приложенными усилиями с учетом исходного уровня подготовки и достижения ближайших целей обучения [W.A. Renandya, Le, 2016; Tomlinson, 2001]

Перечислим выявленные нами некоторые специфические методы и приемы РО студентов устной речи, используемые преподавателями за рубежом:

- беседа студентов с приглашенными экспертами в изучаемой области знаний (составление вопросов для общения с гостями на занятиях);
- использование предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в работе с разноуровневыми студентами;
- ведение обучающимися заметок во время устного изложения материала, выборочный контроль записей преподавателем и взаимоконтроль между студентами, использование заметок в качестве опор для устных высказываний;
- распределение обучающихся по парам для выполнения отдельных заданий на говорение в случайном порядке при помощи лотереи с именами участников;
- демонстрация примеров выполнения заданий в парах отдельными студентами перед всей группой (с контролем со стороны преподавателя);
- использование одинаковых текстов, но с разным количеством пропущенных слов для тренировки понимания устной речи на слух.

Проведенное исследование показало актуальность дальнейшего изучения и совершенствования методики РО студентов устной речи. До сих пор до конца не определено, как этот вопрос должен решаться на уровне неязыковых вузов, которые отличаются не только разной степенью исходной подготовки студентов в области иноязычной устной речи, но и разнообразием программ и воз-

возможностей для ее изучения в различных вузах и по различным направлениям подготовки в условиях основного образования. Несмотря на обилие работ по РО студентов устной иноязычной речи в отечественной и зарубежной лингводидактике, никем из ученых не выдвигалась идея создания специальной технологии обучения разноуровневых студентов в формате разговорных клубов. Именно этой идее будет посвящена вторая глава нашего исследования.

Выводы по 1 главе

Для глубокого осмысления концепции разноуровневого обучения в исследовании были проанализированы дифференцированный, разноуровневый и индивидуальный подходы к обучению в контексте работы с разными типами групп студентов. Установлено, что дифференцированный подход применяется к обучению по единой программе, независимо от того, однородны или разнородны группы студентов, для достижения всеми студентами одной и той же цели обучения, но разными путями. Разноуровневый подход подразумевает достижение разных результатов при обучении в группах, изначально отличных по уровню подготовки, будь то внешние или внутренние группы. Применение индивидуального подхода предполагает учет индивидуальных особенностей студентов.

Установлено, что в рамках разноуровневого обучения учебный процесс осуществляется дифференцированно по подгруппам, сформированным по общим, наиболее значимым для совместного обучения студентов признакам, что позволяет более рационально расходовать учебное время, сосредотачивая необходимое внимание на индивидуальных особенностях каждого обучающегося. Оптимизация процесса обучения разноуровневых студентов достигается также посредством одновременного осуществления внутреннего и внешнего видов уровневой дифференциации: студенты делятся на гетерогенные группы с относительно равным количеством обучающихся в уровнях подгруппах, осваивающих единую учебную программу на доступном (не ниже базового) уровне.

Применительно к обучению ИЯ разноуровневое обучение студентов устной иноязычной речи в различных образовательных условиях: в гомогенных группах, группах смежного уровня и многоуровневых группах показала свои преимущества. Доказано, что особенно эффективен разноуровневый подход к обучению устной речи в гетерогенных языковых группах; он позволяет учитывать различия в уровнях владения устноречевыми умениями и создавать гибкие одно- и разноуровневые подгруппы на основе исходных компетенций студен-

тов и учебных задач. Такая группа представляет собой сложное и вариативное коммуникативное пространство, в котором студенты сталкиваются с различиями не только в уровне владения иностранным языком, но и в личностных характеристиках партнеров.

Работа в такой среде формирует у студентов ключевые группы устных речевых умений: взаимодействие с партнерами разного уровня с целью познания окружающего мира, адаптацию к их особенностям, управление процессом общения, медиацию и специальные коммуникативные умения. Сформированность этих умений позволяет индивидуализировать процесс обучения устной речи в аспекте устранения асимметрии в развитии устных речевых умений за счет перегруппировки состава студентов и создания нескольких одно- и разноуровневых мобильных групп с учетом уровня владения умениями устной речи и в зависимости от решения учебных задач.

Глава 2.

РАЗГОВОРНЫЙ КЛУБ

КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗНОУРОВНЕВОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Технология разговорного клуба в аспекте разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов

Прежде чем приступать к описанию технологии разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов в формате разговорного клуба (далее – технологии разговорного клуба, ТРК), предназначенной для реализации обучения студентов устной речи на английском языке на начальном этапе обучения в вузе, необходимо провести компаративный анализ образовательных технологий, используемых преподавателями для обучения иноязычной устной речи (ИУР) в группах смешенного состава. В нашей работе мы придерживаемся определения технологии, предложенного В. А. Сластениным. *Технология* – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса [Педагогика, 1997].

В таблице 7 мы представляем фокусное описание позитивного влияния проанализированных нами технологий на совершенствование, выявленных ранее (см. п. 1.2.) умений студентов с учетом заданного образовательного контекста – смешанных групп обучения ИЯ на начальном этапе неязыкового вуза. Сводя воедино информацию, мы стремились вскрыть позитивные дидактические эффекты и одновременно выявить дефициты, которые требуют принятия инновационных решений.

Таблица 7 – Технологии обучения ИУР в смешанных группах

<i>Название технологии</i>	<i>Позитивное влияние на РО ИУР</i>
Технология разноуровневого обучения	Обучение студентов ИУР посредством создания условий для реализации общения с учетом зоны их ближайшего развития. При этом учитываются различные интересы, склонности и познавательные возможности студентов. Учебный материал делится на обязательную и дополнительную части, используются разноуровневые задания, методы и приемы обучения устной речи. Дается дифференцированное домашнее задание. Применяются современные способы оценки уровней владения ИУР [Кондрашова, Кокошникова, 2018; Каменская, 2010].
Технология развивающего обучения	Развитие способностей, интересов и личностных качеств разноуровневых студентов. Создание условий для обучения эффективному взаимодействию с другими людьми. Включение в процесс обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы студентов. Совместное решение коммуникативных задач повышенной степени трудности под руководством преподавателя и в сотрудничестве со студентами более высокого уровня владения ИЯ [Фатхулина, 2015; Баринаева, 2013].
Технология обучения в сотрудничестве	Совместное решение учебных задач в процессе взаимодействия с различными учащимися. Обсуждение одних и тех же вопросов с большим количеством участников способствует более прочному их усвоению за счет увеличения количества возникающих ассоциативных связей. Разделение задания на части между участниками группы (пары) позволяет быстрее и глубже проработать учебный материал, а затем обменяться полученной результатами друг с другом [Бронзова, 2017]
Технология адаптивного обучения	Гибкая система организации учебных занятий с учетом возможностей обучения разноуровневых студентов. Адаптация учебных материалов. Управление самостоятельной работой студентов. Общение студентов в статических, динамических и вариационных парах. Развитие умения адаптироваться к индивидуальным особенностям собеседника [Санакоева, 2023; Дагбаева, Сельверова, 2016].
Технология проблемного обучения	Создание проблемных ситуаций для развития у студентов умений самостоятельной поисковой деятельности и творческого решения учебно-познавательных задач в процессе общения. Знания не сообщаются в готовом виде, вместо этого перед студентами ставится задача, которую нужно решить, чтобы самому добыть необходимые знания. В зависимости от степени познавательной самостоятельности студентов различают три уровня сложности проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность [Голуб, 2016].
Технология модульного обучения	Четкое структурирование содержания обучения в законченных информационных блоках с постановкой конкретных дидактических целей, необходимых для качественного усвоения всего учебного курса. Возможность индивидуализировать работу с отдель-

	ными студентами. Осуществление контроля, анализа и коррекции изучаемого в модуле материала с возможностью саморефлексии студентами собственных результатов обучения [Маковская, 2015].
Технология концентрированного обучения	Обеспечение более интенсивного изучения материала на различных уровнях (базовом, повышенном, высоком). Укрупнение содержательных единиц программы обучения, обеспечение целостности восприятия изучаемого материала. Увеличение количества времени для общения студентов. Возможность более широкого использования ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, дебатов, мини-конференций и других время затратных мероприятий. [Хлыбова, 2011; Гитман, 2010].
Технология проектного обучения	Самостоятельная и совместная творческая работа, направленная на использование разнообразных способностей и талантов студентов с целью решения практических задач обучения. Возможность выбора темы проекта с учетом собственных интересов и возможностей. Получение индивидуального опыта продуктивной деятельности разноуровневыми студентами. [Фролова, Лопатинская, Рубанникова, 2020; Чирейкина, 2017].
Технология кейс-стади (Case-study)	Интенсивное развитие устной и письменной речи в области обучения английскому языку на примере конкретных кейсов. Виды кейсов для обучения ИУР могут быть различными по уровню сложности и степени владения ИЯ, часто носят междисциплинарный характер [Абаева, 2018; Чудайкина, Логинова, Костоварова, 2016].
Технология когнитивного диссонанса в обучении говорению	Стимулирование потребности в общении в результате возникновения противоречия между сообщаемой студентам информацией и существующими у них представлениями и ожиданиями. Может использоваться для активного развития живой (эмоционально насыщенной) устной речи, хорошо сочетается с проектной деятельностью обучающихся [Мильруд, 2015].
Технология информационного неравенства	Активизация речемыслительной деятельности и стимулирование говорения всех участников общения в условиях, имеющегося у них разрыва в знаниях, переживаемых чувствах, позициях и взглядах. Используется для решения учебно-познавательных задач, требующих собрать воедино всю информацию для ее оценки и разрешения имеющихся противоречий. Предполагает работу студентов в разноуровневых группах (парах) с различной степенью информационной осведомленности и отличиями во мнениях участников по обсуждаемому вопросу [Мильруд, 2015].
Технология взаимного обучения (peer-to-peer)	Повышение мотивации и вовлеченности в процесс общения всех студентов группы как равноправных партнеров по обучению. Работа в одноуровневых и разноуровневых группах (парах) студентов по принципу технологии «перевернутого класса», стимулирование их самостоятельной работы над материалом, развитие умений поиска и анализа необходимой информации, ее критического осмысления. Обмен опытом и развитие умения студентов представлять свою позицию в процессе общения с разными собеседниками. Улучшение способности студентов к рефлексии и саморефлексии, умение ставить под сомнение не только чужую, но и соб-

	ственную точку зрения [Воропаева, 2022, Watanabe, 2008].
Технология коллективного взаимообучения (collective peer learning)	Объединение усилий студентов с целью освоения или повторения предлагаемого учебного материала. Комбинирование работы в разноуровневых и одноуровневых парах с разными частями одного текста. Смена состава групп и выполняемых студентами ролей в процессе выполнения задания. Освоение всеми студентами изучаемого материала на достаточном для обмена информацией с другими студентами уровне. Возможность применения (сочетания) индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы. Использование ментальных карт в качестве опоры для говорения. Развитие самостоятельности при изучении нового материала. Творческая переработка информации, развитие способности правильно доносить информацию до разных участников общения. Развитие коммуникативных умений, навыков самоконтроля и работы в команде [Талагаева, Варушкина, Калгина, 2022]
Игровые технологии (ролевая игра, дебаты, лексические и грамматические игры и др.)	Позволяют эффективно развивать речевые умения за счет возможности включения каждого участника разноуровневой группы в отдельности и всех студентов вместе в процесс совместной учебной деятельности, где результат учебной игры зависит не только от языкового уровня обучаемого, но и от множества других факторов. Игры дают участникам возможность выбора ответа и способа самовыражения, способствуют развитию спонтанной речи. Состязательность усиливает мотивацию студентов [Афанасьева, Николаева, 2011].
Технология, основанная на решении задач (Task-Based Learning, TBL)	Интенсивное развитие умений устной речи разноуровневых студентов в процессе выполнения заданий открытого типа (open-ended tasks). Высокая степень индивидуализации обучения. Знакомство с темой занятия (вводная беседа, чтение и прослушивание текстов и т. д.). Выполнение студентами заданий по изучаемой теме в малых группах или парах с особым вниманием к решению коммуникативных задач. Выступление студентов перед всей учебной группой, с концентрацией не только на задачах общения, но и на правильности и точности своих высказываний. Письменная фиксация преподавателем допущенных студентами ошибок для максимального учета их образовательных потребностей [Николаева, Панченко, 2016; Lochana, Deb, 2006;].
Технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)	Обучение иноязычному профессионально-ориентированному общению при помощи интеграции изучаемого ИЯ и профессиональных дисциплин. Повышение мотивации и развитие когнитивных способностей студентов. Возможность решения разнообразных задач разноуровневыми студентами при помощи интеграции знаний из разных дисциплин. Создание тематических модулей в курсе ИЯ для специальных целей или межпредметных программ профессионального развития, освоение которых происходит в процессе преподавания иностранного языка в вузе. Использование модели Койла: язык как инструмент познания, язык как средство общения и язык как предмет изучения. Более прочное запоминание специальной лексики студентами и ее активизация в процессе аудирования и говорения. [Тарева, 2022; Дубских, 2020; Takata, 2019;]

Информационно-коммуникационные (компьютерные) технологии	Повышение эффективности обучения устной речи за счет интеграции в учебный процесс полифункциональных информационно-коммуникативных средств обучения. Повышение мотивации студентов за счет лучшего представления информации в графической и звуковой форме, опосредованное использованием специальных телекоммуникационных программ, формирование различных компонентов коммуникативной компетенции обучающихся. Использование информационных ресурсов сети Интернет в учебном процессе, применение специальных обучающих программ (словарей, тренажеров) для самостоятельного обучения. Использование в процессе обучения компьютерных игр. Подготовка разноуровневых учебных материалов, использование специальных систем контроля знаний студентов, с возможностью автоматической проверки выполненных заданий [Сысоев, 2023; Гольцова, 2021; Клименко, 2021; Ряпина, 2018; Зими́на, Люляева, 2017, Дубаков, 2014].
--	--

Как показал проведенный анализ выявленного материала, каждая из рассмотренных технологий в отдельности в той или иной степени оказывает позитивное воздействие на обучение устной речи в условиях разноуровневой группы. При этом одновременное применение всех или некоторых технологий в обучении разноуровневых групп студентов представляется затруднительным ввиду разнообразия алгоритмов их осуществления, а их эпизодическое (несистемное) использование в учебном процессе не всегда может привести к желаемым результатам обучения студентов, чей уровень обученности и обучаемости может значительно отличаться. Кроме того, на наш взгляд, данные технологии не отражают весь возможный потенциал РО студентов устной иноязычной речи. В частности, в них не делается акцент на целесообразности перегруппировки разноуровневых студентов в рабочие группы для совместного выполнения ими заданий на различные виды устной речевой деятельности без предварительной подготовки. Кроме того, не уделяется должного внимания особенностям развития подготовленной и неподготовленной устной речи разноуровневых студентов в условиях аудиторной и внеаудиторной работы.

Проведя анализ и оценку технологий, используемых в обучении устной иноязычной речи, мы выявили принципиальную ориентацию некоторых из них (технология Case-Study, CLIL) на изучение иностранного языка для профессиональных целей. В связи со сделанным заключением отметим, что разрабатываемая нами ТРК предназначена для реализации на начальном этапе обучения в

вузе и имеет своей целью, прежде всего, обучение иностранному (английскому) языку для общения на общие темы (General English). Мы осознаем, что привести всех студентов многоуровневой группы к единому для всех уровню за начальный этап обучения не получится, но такая задача нами и не ставится. Мы считаем технологию результативной в случае, если все студенты повышают свой текущий уровень за заданное время. Представляется особенно важным, чтобы разноуровневые студенты научились эффективно взаимодействовать друг с другом – работать в команде и общаться с различными студентами. Данное умение пригодятся им в дальнейшем при изучении иностранного языка для специальных целей (English for Special Purposes).

Из всего вышесказанного следует, что организация обучения устной иноязычной речи в разноуровневой группе на начальном этапе обучения в вузе требует разработки и внедрения новой образовательной технологии. Обратимся в этой связи к феномену *разговорного клуба*; данная форма организации занятий прочно вошла в практику обучения спонтанной устной речи на ИЯ.

Как показал проведенный нами анализ научной литературы по проблеме развития спонтанной устной речи в условиях вуза [Ариас, 2016; Волкова, 2017; Година, 2016; Кудинова, 2016; Покалюхина, 2014; Сергиевская, 2017; Лэй, 2012; Филичев, 2016; Volkova, 2022] на сегодняшний день отсутствует единый подход к общему описанию специфики разговорного клуба как особой информационно-коммуникативной среды и технологии, необходимой для развития у обучающихся речевых умений на иностранном языке. Далеко от единообразия и используемое терминологическое обозначение: в научных статьях встречаются такие термины, как «разговорный клуб», «языковой клуб», «дискуссионный клуб», «клуб дебатов», «интеллектуальная игра “дебаты”», «видеоклуб». Отдельно рассматриваются технологии дискуссии [Кларин, 2015] и дебатов [Львова, 2014] в обучении ИЯ безотносительно к организации студенческого разговорного клуба как особой технологии обучения спонтанной устной речи.

Основываясь на заключениях, сделанных нами в 1 главе исследования, мы ставим вопрос о возможности использования *технологии разговорного клу-*

ба в области такой организации речевой практики в группе (в контексте основного образования), в рамках которой разноуровневые студенты могли бы быть полноценно вовлечены в процесс неподготовленного устного речевосприятия и речепорождения. Ракурс представления разговорного клуба именно как технологии ранее не подлежал рассмотрению. Остановимся на исследовании данной технологии, подтверждая ее статус как таковой и выявляя ее лингводидактический потенциал в заданном образовательном контексте.

Разговорный клуб обладает рядом характеристик, общих для всех педагогических / образовательных технологий. К ним относятся: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [Селевко, 1998, с. 18]. Рассмотрим эти характеристики с лингводидактической точки зрения в их приложении к технологии разговорного клуба.

С точки зрения *концептуальности* разговорный клуб основан на положениях коммуникативного метода обучения ИЯ (Е.И. Пассов и его последователи), компетентностного подхода, разноуровневого обучения. Концептуальность предопределена направленностью технологии разговорного клуба на интеграцию с элементами других технологий: развивающего обучения, проблемного обучения, когнитивного диссонанса, информационного неравенства (information gap) в обучении, сотрудничества, контекстного обучения, игрового, концентрированного и модульного обучения [Костромина, 2007; Лукша, 2007].

Системность технологии разговорного клуба предполагает определенную логику процесса, взаимосвязанность его частей и их целостность. Эта логика выражается в *трех этапах* реализации технологии (их подробное описание представим ниже):

1) *этап разноуровневой подготовки студентов к устной речевой деятельности*: актуализация и расширение имеющихся знаний обучающихся по предполагаемой теме общения;

2) *этап проведения совместного обсуждения в разноуровневых группах*: постепенный специальным образом организованный переход к спонтанной устной речи обучающихся с учетом ситуации общения. Это может быть обмен

мнениями, дискуссия с целью нахождения компромисса, дебаты, в которых каждый участник или группа участников стремится отстоять свою точку зрения, сторителлинг и др. Достижению успеха способствует технология сотрудничества [Якимович, 2015], которая интегрирована в структуру разговорного клуба по принципу «технология в технологии»;

3) *этап подведения итогов с индивидуальной и групповой рефлексией*: осуществляется разбор достигнутых результатов, выявление сильных и слабых сторон каждой команды (или участников общения), даются необходимые рекомендации для совершенствования устных речевых умений с подробным анализом ответов по таким параметрам, как достижение коммуникативной цели, уместность, достаточность содержания, взаимодействие участников, применение адекватных вербальных и невербальных средств.

Добавим в отношении рассматриваемого показателя, что немаловажную роль в аспекте системности ТРК играет четкая последовательность тем для обсуждения, которая должна осуществляться с учетом материала, изученного студентами ранее.

Управляемость технологии означает возможность при ее реализации «диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов» [Данчук, 2007, с. 120]. Подготовка и проведение разговорного клуба предполагают не только использование разноуровневых учебных материалов, но и соответствующее поурочное планирование, в котором в обязательном порядке ставятся цели и задачи по обучению студентов разных уровней, а также определяются соответствующее содержание и формы обучения для каждого этапа занятия. Проведение текущей и итоговой диагностики результатов обучения студентов устной речи позволяет зафиксировать динамику каждого участника разговорного клуба и спланировать его дальнейшее развитие.

Эффективность является еще одной важной характеристикой педагогической технологии, от которой зависит ее жизнеспособность. Эффективность

разговорного клуба обусловлена качественным и целесообразным набором форм, методов и средств обучения (различные группировки студентов, новые методы и приемы работы, специальные разноуровневые задания). Кроме того, она заключается в точности описания и совершенствования процесса измерения качества усвоенных знаний, развития речевых умений и достижения студентами определенного уровня коммуникативной компетентности.

Воспроизводимость педагогической технологии означает возможность ее многократного использования в определенных условиях и в ее переносимости на иные образовательные контексты, предполагающие аналогичную диспозицию данных, к которым относится, прежде всего, фактор разноуровневости обучающихся в области владения ИЯ. Так, технология разговорного клуба благодаря своей гибкости [Шайхутдинова, 2020] может быть использована как в рамках дополнительного образования, так и внедрена в процесс формального обучения.

Специфическими особенностями технологии разговорных клубов является ее *разноуровневость* и *интерактивность*. Эти характеристики проявляются в том, что при реализации технологии происходит активное взаимодействие различных участников общения, отличающихся друг от друга, как по уровню знаний языка, так и по характеру, жизненному и профессиональному опыту, умению вести беседу, способности учитывать в своем общении различные экстралингвистические факторы, понимать цели, установки и намерения своих собеседников, работать в команде. Содержательная сторона такого общения находит свое выражение в таких параметрах, как реализация целей общения, понимание участниками темы и ситуации общения, степень осмысленности речи, понимание замысла говорящего, апперцепция и антиципация, осознанный выбор и смена коммуникативных стратегий, правильность организации собственных высказываний с использованием необходимых средств логической связи, быстрое и правильное реагирование на реплики собеседника, умение выступать в разных ролях, выбор правильного стиля общения, адекватное интонационное оформление высказывания, ситуативная эмоциональность высказыва-

ния, использование жестикуляции, готовность продолжить общение с одним или несколькими речевыми партнерами, соблюдение культуры общения.

При оценке такой характеристики технологии, как «разноуровневость» важно подчеркнуть, что иноязычное взаимодействие с более сильными (с точки зрения владения языком) речевыми партнерами и обмен уникальным опытом между всеми участниками разговорного клуба способствует повышению готовности каждого из них к устному общению в условиях реальной коммуникации (об этом мы говорили выше, повторяем этот аргумент ввиду его исключительной значимости для результативности разноуровневого обучения ИЯ). Именно таким образом реализуется дидактическое стремление преподавателя, реализующего ТРК, целенаправленно включить всех студентов в мир реального общения, невзирая на различие в уровнях владения ИЯ. Представим на рисунке 3 рекомендуемые нами варианты сочетания и последовательность использования индивидуальной, парной и групповой работы с разноуровневыми студентами в рамках РК.

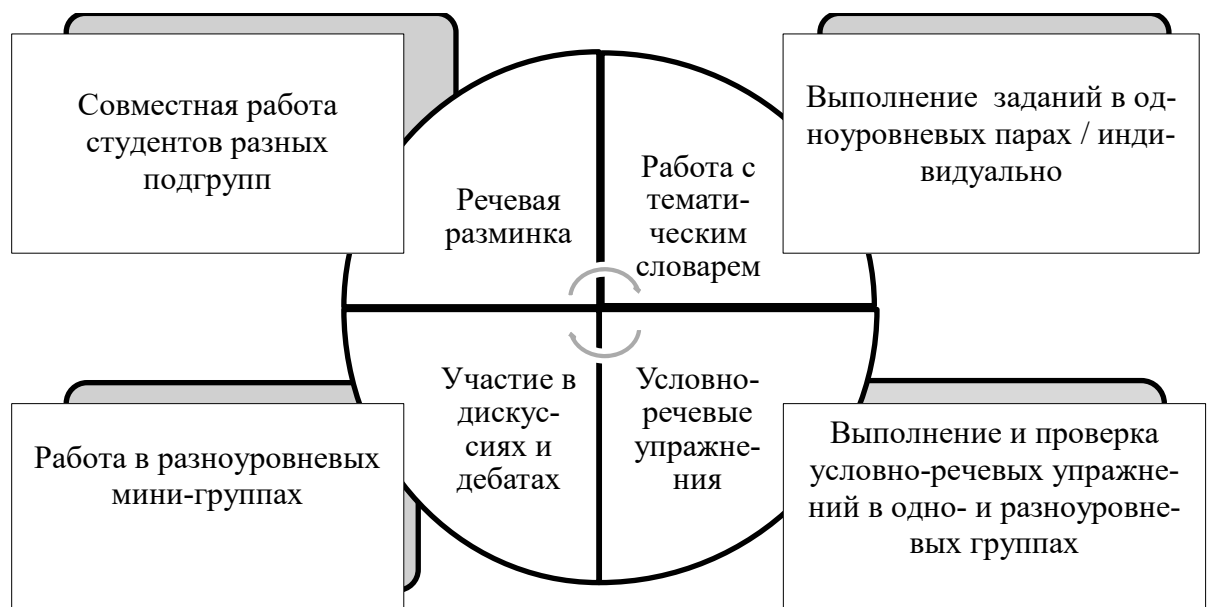


Рис. 3. Взаимосвязь индивидуальной, парной и групповой работы при применении технологии разговорного клуба

С опорой на выявленные основы технологии и ее характерологические признаки мы констатируем, что ТРК включает в себя *четыре базовых компонента*: цель и задачи, предварительную диагностику, содержание, итоговую диагностику и результат. Распишем каждый компонент подробно с соблюдени-

ем необходимых параметров технологичности процесса обучения студентов устной речи в разноуровневой группе.

Цель ТРК заключается в повышении уровня владения иноязычной устной речью путем совместного (интерактивного) обучения студентов с различным уровнем владения иностранным языком.

Задачи ТРК:

- 1) провести входную диагностику студентов языковой группы и разделить студентов на смежные по уровням владения ИЯ подгруппы;
- 2) создать необходимые условия для общения и обмена опытом разноуровневых студентов в условиях разговорного клуба;
- 3) обеспечить развитие умений устной иноязычной речи и повышение общеязыкового уровня студентов (список умений в п. 1.2.);
- 4) подтвердить факт развития умений устной речи студентов благодаря применению диагностирующих методик.

Остановимся на подробном описании этапов реализации ТРК с учетом указанных выше характеристик. Этапы, по традиции экспликации технологии, представлены в виде перечисления шагов их реализации.

1. Этап разноуровневой подготовки к устноречевой деятельности.

Шаг 1.1. Диагностика и планирование учебной деятельности.

В рамках этого шага проводится входная диагностика с целью выявления готовности студентов к обучению ИЯ, а также планирования занятий с учетом уровня состава студентов и их объединения в уровневые подгруппы смежного состава. Студенты уровней В1+, В2 и С1 образуют подгруппу 1 (далее – П1), а студенты уровней А2-В1 – подгруппу 2 (далее – П2). Планируется, что студенты П1 и П2 помимо выполнения основной (базовой) программы обучения, будут выполнять (в рамках изучаемых ими по основному учебнику тем) соответствующие своему уровню задания из разноуровневого учебного пособия по развитию умений устной речи (о нем мы будем говорить в п. 2.2 нашей работы). При этом часть заданий может выполняться фронтально всеми студентами, а другая часть – индивидуально и / или в одноуровневых и разноуровне-

вых (состоящих из студентов разных подгрупп) группах. Студенты более низкого, чем А2 уровня (А1 / А1+), образуют подгруппу выравнивания (далее – ПВ), которая осваивает на занятиях и самостоятельно во внеаудиторное время специальную (коррекционную) программу обучения, прежде чем приступить к освоению основной программы вместе с П2. Задания для развития умений устной речи данных студентов должны быть специальным образом адаптированы.

Шаг 1.2. Речевая разминка и выполнение разноуровневых языковых и условно-речевых упражнений в говорении и аудировании.

На этом шаге предусматривается вступительное слово преподавателя по теме занятия. Далее проводится общая речевая разминка по вопросам изучаемой темы, и выполняются условно-речевые задания с разноуровневым тематическим словарем. Выполнение заданий по словарю сначала демонстрируется отдельными студентами для всей группы, а затем осуществляется самостоятельная работа студентов в одноуровневых парах (мини-группах) с последующим фронтальным опросом преподавателя. Разноуровневые лексико-грамматические упражнения в говорении и аудировании носят соревновательный характер и выполняются студентами в игровой форме в одноуровневых парах стабильного или сменного состава. Правильность ответов проверяется студентами в процессе общения друг с другом, а затем фронтально преподавателем для всей группы. В условиях дефицита рабочего времени все упражнения сразу выполняются фронтально. При этом студентам каждой уровневой подгруппы предлагаются стандартный и усложненный варианты выполнения одних и тех же заданий. Домашняя работа включает в себя следующие виды заданий: письменные ответы на вопросы / составление своих вопросов и представление на их основе устных сообщений, выполнение переводного разноуровневого упражнения в письменной и устной форме. Задачей данного шага является актуализация лексико-грамматического материала с целью его последующего включения в спонтанную устную речь.

Шаг 1.3. Выполнение разноуровневых условно-речевых (речевых) упражнений. На третьем шаге осуществляется знакомство студентов с новым матери-

алом в форме печатного или аудио текста. Задания по тексту выполняются индивидуально или в одноуровневых парах. Возможна также работа студентов в разноуровневых парах по одному тексту при условии, что более сложная роль выполняется более подготовленным студентом. Затем студенты переходят к самостоятельному выполнению условно-речевых упражнений различного уровня сложности на основе фотографий; эти упражнения проверяются преподавателем устно во фронтальной форме. В качестве домашней работы студенты получают задание записать аудиоподкаст с опорой на фотографию / фотографии и представить на его основе устное сообщение на следующем занятии. Задачей данного шага является использование новой и изученной ранее лексики в процессе реализации подготовленных устных высказываний, а также расширение общих знаний студентов по изучаемой теме с целью их подготовки к спонтанному общению.

2. Этап проведения совместного обсуждения в разноуровневых группах.

Шаг 2.1. Проведение дискуссий по изучаемой теме с целью совместного решения речемыслительных задач и развития неподготовленной устной речи в разноуровневых мини-группах. Студенты объединяются преподавателем в команды по четыре человека, в каждой из которых должно быть не менее одного-двух сильных студентов. В процессе выполнения задания между студентами происходит обмен мнениями по обсуждаемым вопросам в вариационных парах, в результате которого участники группы должны прийти к общему решению. Затем представители групп отвечают фронтально. При этом преподавателем оценивается работа всей команды, а не одного студента. Такой подход в оценивании студентов, способствует на наш взгляд более сплоченной работе команды. В более многочисленных разноуровневых группах обсуждение вопросов темы проходит в парах сменного состава. Для этого все студенты делятся на две группы - внутреннего и внешнего круга. Студенты с более высоким языковым уровнем входят в группу внешнего круга – у них вопросы постоянно меняются при смене пары. Студенты более низкого уровня включаются в группу внутреннего круга. Они выбирают по одному вопросу, который будут обсуж-

дать с разными участниками внешнего круга. После окончания всех дискуссионных раундов студенты внешнего и внутреннего круга отвечают фронтально по разобранным ими вопросам. В качестве домашней работы студенты получают задание записать аудиоподкаст по вопросам изученной темы и представить на его основе устные сообщения на следующем занятии. Задачей данного шага является обучение разноуровневых студентов сотрудничеству и развитие необходимых для этого речевых умений студентов в процессе совместного решения поставленных задач.

Шаг 2.2. Проведение мини-дебатов между командами участников, состоящих из разноуровневых студентов. Преподаватель формирует из числа разноуровневых студентов команды участников для проведения дебатов. Данное задание носит соревновательный характер, поскольку целью любых дебатов является победа в споре. После завершения дебатов преподаватель объявляет команду победителей, набравшую более высокие баллы. Студенты получают домашнее задание написать эссе или рассказ по изучаемой теме и подготовить на его основе устное сообщение, выполнить задание на трансформацию / перифраз. Задача данного шага заключается в том, чтобы научить студентов сотрудничать в новых для себя условиях, когда необходимо обосновывать и отстаивать в споре точку зрения своей команды, демонстрируя при этом необходимые речевые умения.

Шаг 2.3. Проведение публичных дебатов или их тренировка между командами участников из числа разноуровневых студентов. Преподаватель формирует две команды участников для защиты противоположных позиций по спорному вопросу. Сначала вопросы обсуждаются участниками дебатов в своих командах, затем проводятся консультации с командами союзников и финальное обсуждение вопросов в своих командах. После этого проводятся дебаты с командой оппонентов в присутствии приглашенных гостей. Задачей данного шага являются обучение студентов публичному выступлению перед более широкой аудиторией, развитие способностей сотрудничать, критически мыс-

лить, высказывать возражения в споре и аргументировать собственную позицию, соблюдая принятые в языке нормы вежливости.

3. Этап подведения итогов с индивидуальной и групповой рефлексией.

Шаг 3.1. Оценивание преподавателем аудиозаписей устных высказываний студентов с точки зрения степени сформированности речевых умений (список таких умений представлен в параграфе 1.2). Преподаватель проводит оценку индивидуальных устноречевых достижений студентов по пройденной теме (Приложение № 3) и актуализирует карту оценки уровня сформированности речевых умений (Приложение № 4). На основании полученных результатов проводится анализ работы группы в целом. Преподаватель соотносит имеющиеся у него данные о развитии устноречевых умений студентов с их собственной оценкой своей деятельности на занятиях на основании данных онлайн дневников познавательной активности и достижений студента (Приложение № 5). В случае необходимости студентам даются дополнительные рекомендации по устранению допущенных ошибок и совершенствованию устноречевых умений.

Шаг 3.2. Анализ результатов и прогноз развития умений устной речи разноуровневых студентов. После прохождения каждой новой темы проводится сравнение и анализ новых и полученных ранее данных. Отмечаются изменения в развитии устной речи студентов. Для учета индивидуальных особенностей и оценки работы студентов в уровневых подгруппах студентам предлагается заполнить анкету «Мой уровень английского» (Приложение № 6). На основании всей полученной информации преподавателем даются необходимые рекомендации и, в случае необходимости, вносятся изменения в процесс обучения устной речи разноуровневых студентов.

Шаг 3.3. Подведение итогов. На основании всех полученных данных, преподавателем проводится оценка динамики совершенствования умений устной речи отдельных студентов и группы в целом. При этом учитывается посещаемость занятий студентами, степень их активности на занятиях, участие студентов в дискуссиях и дебатах, результаты итоговой аттестации.

Итоговая диагностика ввиду ее особой важности нуждается в дополнительной экспликации. Прежде всего, обратим наше внимание на текущий и промежуточный виды контроля, в зависимости от результатов которых формируется готовность студентов к итоговой аттестации. В течение всего учебного года преподаватель осуществляет контроль, а студенты самоконтроль результатов обучения. Текущий контроль работы студентов осуществляется на каждом занятии и на всех его этапах. Он направлен, прежде всего, на совершенствование умений устной иноязычной речи, при этом важна степень осознанности и правильность реализации студентами собственных высказываний. Отметим, что во время развернутого устного ответа исправляются только наиболее грубые ошибки, которые препятствуют пониманию сообщаемой студентом информации или нарушают логику ее изложения, остальные ошибки объясняются после завершения ответа. Лексико-грамматические упражнения выполняются в коммуникативной форме в одноуровневых парах всей группой (подгруппой) студентов. В случае наличия ошибок они исправляются преподавателем или другими студентами во время фронтального устного опроса.

Важной особенностью контроля в разноуровневой группе является его дифференцированный характер. В процессе изучения новой темы разноуровневые студенты выполняют одинаковые и различные задания, при этом используются разноуровневые учебные материалы, которые могут осваиваться студентами уровней подгрупп отдельно и в разной степени. Преподаватель активно использует метод демонстрации, приглашая выбранных им студентов выполнить новое задание перед всей группой до того, как его начнут выполнять остальные студенты.

В процессе парной работы используется взаимоконтроль работы студентов в парах. Преподаватель в это время осуществляет общий контроль над всей группой, оказывая в случае необходимости персональную помощь студентам. После выполнения задания преподаватель опрашивает одну-две пары студентов перед всей группой. Принимая во внимание различную скорость работы разноуровневых студентов, преподаватель может предложить менее подготовленным

студентам выполнить базовое задание самостоятельно до его проверки всей группой. В это время задание повышенной сложности выполняется студентами более высокого уровня фронтально, после чего вся группа студентов приступает к выполнению задания базового уровня. Таким образом, более сильные студенты выполняют оба задания без подготовки, а у менее подготовленных студентов появляется дополнительное время. Благодаря этому удастся обеспечить более высокий темп и продуктивность работы разноуровневых студентов.

На этапе подведения итогов занятия в целях осуществления саморефлексии студентам предлагается заполнить персональный дневник познавательной активности и достижений студента в электронной форме (Приложение № 5). Записи дневника просматриваются и анализируются преподавателем.

Рассмотрим далее промежуточный или рубежный тип контроля, который осуществляется по мере прохождения нескольких блоков занятий. Во время рубежного контроля студентами выполняется лексико-грамматический тест и проводится собеседование по изученным темам. Письменный и устный контроль студентов проводится на занятии одновременно. Вначале преподаватель дает всем студентам письменную часть задания, одновременно приглашая по три-четыре человека для собеседования. После завершения устной части контроля студенты могут продолжить выполнение своего письменного задания. Примерные критерии оценки языковых компетенций студентов во время устного ответа содержатся в Приложении № 7. В случае пропуска занятий студенту могут быть заданы дополнительные вопросы по пропущенным темам, которые должны были быть изучены студентом самостоятельно.

Опишем более подробно упомянутую ранее процедуру устного опроса группы студентов из трех-четырех человек. Преподаватель сначала задает вопрос одному из студентов. В случае получения неполного ответа с целью его дополнения или выяснения альтернативной точки зрения преподаватель может задать тот же самый или другой, связанный с ним вопрос, другим опрашиваемым студентам. Таким образом, все студенты по очереди отвечают не только на заданные им вопросы, но и принимают активное участие в полилоге с другими

студентами, осуществляя тем самым общение в новых для себя условиях. Во время опроса преподаватель наблюдает за студентами и проверяет их умение учитывать различные точки зрения собеседников, используемые в процессе общения с ними механизмы антиципации и вероятностного прогнозирования.

Рассмотрим теперь процедуру итогового контроля результатов обучения студентов, который осуществляется в период зачетно-экзаменационной сессии в конце семестра. Исходя из заявленных нами выше целей и задач обучения ИЯ в разноуровневой группе, мы заключаем, что основным объектом итогового контроля является уровень развития у студента речевых умений устной иноязычной речи (список умений в параграфе 1.2.). При этом показатели их развития за период обучения оцениваются с учетом определенного у студента в начале учебного года уровня владения данными умениями. Заметим, что такой контроль следует вести в течение всего времени обучения, предшествующего итоговому контролю, актуализируя, обобщая и оценивая полученные результаты на этапе итогового контроля. Для этого преподавателем заполняется карта оценки речевых умений разноуровневых студентов. Выставленные преподавателем показатели сообщаются студентам, чтобы каждый студент знал, на что ему необходимо обратить внимание для достижения необходимых для себя результатов обучения. Более того, студенты могут проводить самооценку данных умений в своих дневниках познавательной активности и достижений, правильность которых они должны быть готовы подтвердить в процессе выполнения различных заданий на развитие устной иноязычной речи.

Для сведения всего изложенного материала в единый процесс представим ниже технологическую карту обучения студентов устной иноязычной речи в формате разговорного клуба (таблица 8, с. 99).

Таблица 8 – Технологический процесс обучения студентов устной иноязычной речи в формате разговорных клубов на английском языке

Шаги	Действия преподавателя	Действия студентов
<i>Этап разноуровневой подготовки к устной речевой деятельности</i>		
ШАГ 1.1. Диагностика и планирование учебной деятельности.	1. Уровневое тестирование студентов (письменное и устное): – подготовка тестов; – инструктирование студентов по процедуре выполнения письменной части теста; – контроль за студентами во время письменного тестирования; – проверка результатов письменного тестирования и выставление студентам баллов (уровня) за письменную часть теста; – проведение устной части теста, выставление баллов и коррекция (если необходимо) общего языкового уровня студента.	1. Выполнение студентами разноуровневого письменного теста с постепенно возрастающим уровнем сложности заданий. Устное собеседование с преподавателем.
	2. Целеполагание учебной деятельности разноуровневых студентов: – формирование смежных по уровню подгрупп: П1, П2, ПВ; – разноуровневое планирование занятий для подгрупп П1, П2, ПВ; – инструктирование студентов по особенностям работы в подгруппах П1, П2, ПВ; – прогнозирование разноуровневых результатов.	2. Распределение студентов по уровневым подгруппам (рассадка студентов в аудитории), определение порядка смены мест для работы в смешанных парах, знакомство студентов с разноуровневыми заданиями и особенностями их выполнения.
ШАГ 1.2. Актуализация знаний и расширение лексического запаса по теме	1. Хронометрирование занятия (см. приложение 8).	1. Подготовка и самоконтроль времени работы.
	2. Вводное слово преподавателя по теме занятия. Выставление баллов за задание в таблице БРС.	2. Настрой на тему занятия, актуализация знаний, просмотр вопросов речевой разминки и постановка новых вопросов.
	3. Проведение речевой разминки по вопросам темы в форме фронтальной беседы. Выставление баллов за задание в таблице БРС.	3. Ответы на вопросы речевой разминки, обдумывание и дополнение ответов.
	4. Организация диалога студентов с ИИ по вопросам речевой разминки. Выставление баллов за задание в таблице БРС.	4. Восприятие информации на слух и ее сопоставление с ранее прозвучавшими ответами студентов.

	5. Контроль за выполнением лексико-грамматических упражнений повышенного уровня студентами П1. Коррекция (если необходимо) ошибок. Выставление баллов за задание в таблице БРС.	5. Работа студентов в подгруппах над разными заданиями: студенты П1 выполняют свое упражнение сходу, студенты П2 и ПВ готовятся к выполнению задания базового уровня. Студенты ПВ (если необходимо) могут выполнять индивидуальные подготовительные задания.
	6. Совместное выполнение и проверка заданий базового уровня у всех студентов. Выставление баллов за задание в таблице БРС.	6. Студенты П2 и ПВ отвечают по подготовленному заданию базового уровня. Студенты П1 работают с ходу, проверяя вместе с преподавателем правильность его выполнения студентами П2, ПВ (в случае необходимости и по вызову преподавателя дают свои ответы).
	7. Завершение занятия. Объяснение и запись домашнего задания.	7. Запись домашнего задания и постановка уточняющих вопросов.
ШАГ 1.3. Расширение знаний по теме на основе печатного / аудио текста и использования фотоматериалов.	1. Хронометрирование занятия (см. приложение 8)	1. Подготовка и самоконтроль времени работы.
	2. Вводное слово преподавателя, организация речевой разминки студентов, проверка домашней работы и наблюдение за выполнением студентами предтекстовых заданий с фиксацией допущенных ошибок в ответах студентов. Выставление баллов за задание в таблице БРС.	2. Настрой на занятие по изучаемой теме, участие в речевой разминке, ответы и вопросы по домашней работе. Выполнение предтекстовых заданий для подготовки к восприятию и осмыслению используемого текста.
	3. Наблюдение за работой студентов. Выставление баллов за учебную активность в соответствии с БРС. Фиксация достижений и возможных затруднений в процессе реализации устных высказываний студентов.	3. Знакомство с новым текстом, выполнение на его основе различных заданий в одноуровневых и разноуровневых парах (взаимный пересказ или ответы на вопросы слушателя, публичное выступление).
	4. Краткое инструктирование студентов по выполнению заданий с фотографиями. Наблюдение за работой студентов, устный опрос студентов. Выставление баллов за задание в таблице БРС. Прослушивание аудиоподкаста с примером выполнения одного из заданий.	4. Выполнение разноуровневых заданий на говорение с опорой на фотографии: описание / сравнение фотографий или рассказ с элементами рассуждения. Устное выступление по фотографии.
	5. Завершение занятия. Объяснение и запись домашнего задания.	5. Запись домашней работы и вопросы студентов.
<i>Этап проведения совместного обсуждения вопросов в разноуровневых группах</i>		
Шаг 2.1.	1. Хронометрирование занятия	1. Подготовка и самоконтроль вре-

Дискуссия по изучаемой теме	(см. приложение 8)	мени работы.
	2. Вводное слово преподавателя, проведение речевой разминки студентов, проверка домашней работы, закрепление материала. Выставление баллов за задание в таблице БРС.	2. Настрой на занятие, ответы на вопросы речевой разминки, повторение изученного материала.
	3. Организация дискуссии по изучаемой теме согласно используемому алгоритму (Приложение 8) или интервью с последующим устным докладом (выборочно для отдельных студентов). Наблюдение за работой студентов, фронтальный опрос (по необходимости). Фиксация и коррекция возможных ошибок. Выставление баллов за задание в таблице БРС.	3. Участие в дискуссии: обмен мнениями с разными участниками в вариационных парах (командах по 4 человека) с целью достижения компромисса или обсуждение вопросов с разными участниками в парах сменного состава с подготовкой последующего устного доклада при фронтальном опросе (студенты П2, ПВ образуют внутренний круг и выбирают по одному вопросу для обсуждения со студентами П1, образующих внешний круг собеседников).
	4. Завершение занятия. Объяснение и запись домашнего задания.	4. Запись домашней работы и вопросы студентов.
Шаг 2.2. Мини-дебаты между командами студентов	1. Хронометрирование занятия (см. приложение № 8)	1. Подготовка и самоконтроль времени работы.
	2. Вводное слово преподавателя, организация речевой разминки, проверка домашней работы, проведение контрольного аудирования и контроль выполнения разноуровневых упражнений на трансформацию (активизация изучаемого материала для подготовки к мини-дебатам). Выставление баллов за задания в таблице БРС.	2. Настрой на занятие, выполнение студентами речевой разминки, повторение изученного ранее материала, выполнение заданий на аудирование и упражнений на трансформацию / перифраз, активизация знаний по теме предстоящих мини-дебатов.
	3. Проведение мини-дебатов по изучаемой теме согласно используемому алгоритму (Приложение № 8). Наблюдение за работой студентов, фиксация и коррекция допущенных ошибок. Выставление баллов студентам в итоговом протоколе оценивания устных ответов участников дебатов (Приложение № 11) и в таблице БРС.	3. Подготовка студентов к выступлениям по теме мини-дебатов, обмен мнениями с участниками дебатов посредством вопросов и ответов, полемика с командой оппонентов.
Шаг 2.3. Публичные дебаты / репетиция дебатов между командами.	1. Хронометрирование занятия (см. приложение 8)	1. Подготовка и самоконтроль времени работы.
	2. Проведение дебатов согласно используемому алгоритму (Приложение 8). Наблюдение за работой студентов, фиксация и коррекция допущенных ошибок.	2. Подготовка студентов к выступлениям по теме публичных дебатов, задавание вопросов и ответы на вопросы других участников дебатов, полемика с представителями ко-

	Составление и задавание дополнительных вопросов участникам дебатов. Выставление баллов за задание.	манды оппонентов, ответы на вопросы зрителей и членов жюри.
	3. Совещание с членами жюри и совместное оценивание результатов дебатов. Объявление команды победителей дебатов. Выставление баллов студентам в итоговом протоколе оценивания устных ответов участников дебатов (Приложение № 11) и в таблице БРС.	3. Чтение и актуализация эссе с учетом высказанных на дебатах мнений и собственной позиции по рассмотренному на публичных дебатах вопросу.
<i>Этап подведения итогов с индивидуальной и групповой рефлексией</i>		
Шаг 3.1. Оценивание устных ответов студентов с точки зрения развития необходимых устноречевых умений.	Прослушивание аудиозаписей устных высказываний студентов по пройденной теме и заполнение (обновление) данных карты оценки уровня сформированности речевых умений. Сообщение студентам полученных результатов и персональных рекомендаций по совершенствованию устноречевых умений в дистанционном режиме.	Ознакомление студентов с результатами оценки степени развития своих устноречевых умений. Выделение списка умений, нуждающихся в первоочередном развитии / совершенствовании, составление плана работы по улучшению своих показателей в соответствии с рекомендациями преподавателя и его выполнение.
Шаг 3.2. Анализ результатов и прогноз развития умений устной речи разноуровневых студентов.	Сравнение и анализ новых и полученных ранее данных о развитии умений устной речи студентов, изучение ответов анкеты «Мой уровень английского». Актуализация программы обучения устной речи разноуровневых студентов. Возможное переформирование групп студентов.	Самостоятельная работа студентов над повышением своего языкового уровня (лингафонные курсы, чтение дополнительной литературы, прослушивание аудиоподкастов и просмотр фильмов, запись видеоподкастов, выполнение проектной работы).
Шаг 3.3. Подведение итогов развития умений устной речи в конце учебного курса.	Анализ данных текущего, промежуточного и итогового контроля развития устной речи студентов. Обобщение результатов.	Работа студентов по индивидуальным образовательным трекам. Персонализация процесса обучения.

С целью обобщения всего материала, представленного в данном параграфе, представим схему (рис. 4, стр. 103-105), отражающую технологию разговорного клуба во всей ее целостности и спаянности всех ее компонентов.

ЦЕЛЬ – РАЗНОУРОВНЕВОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ: УМЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ + ОТНОШЕНИЕ

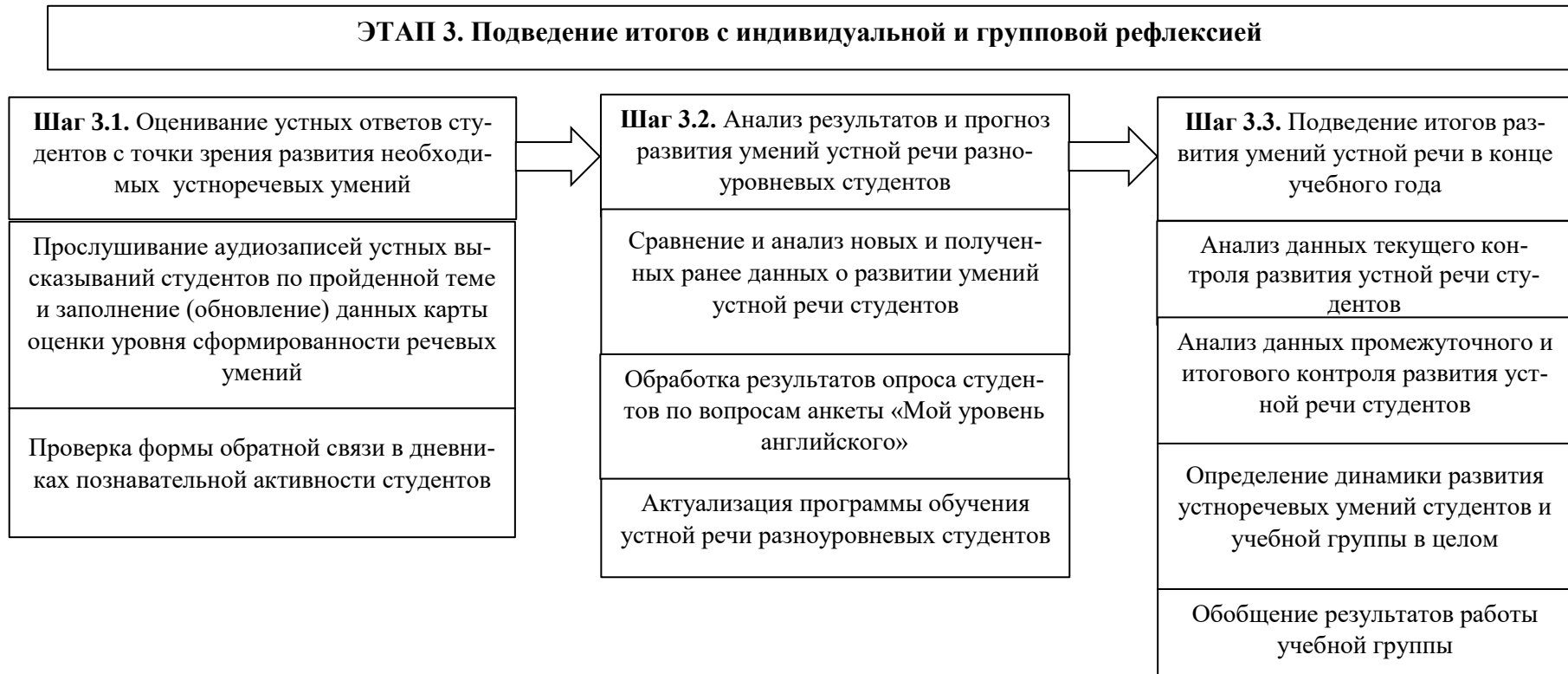


Рис. 4. Технология разговорного клуба (ТРК)

ЭТАП 2. Проведение совместного обсуждения вопросов в разноуровневых группах		
Шаг 2.1. Дискуссия по изучаемой теме Речевая разминка, проверка домашней работы (повторение изучаемого материала для подготовки к дискуссии) Формирование команд студентов Совместное обсуждение вопросов темы / интервью по своим вопросам с целью достижения понимания между всеми участниками команды / обсуждение вопросов темы в парах сменного состава Домашнее задание: запись аудиоподкастов по вопросам изученной темы и представление на их основе устных сообщений на занятии	Шаг 2.2. Мини-дебаты между командами студентов Речевая разминка, проверка домашней работы, выполнение контрольных заданий на аудирование Объявление темы и ее обсуждение в командах участников Представление позиций команд Совещание членов команды Контраргументация Совещание членов команды Обобщение информации Ответы на вопросы преподавателя и слушателей из числа других студентов Оценивание результатов	Шаг 2.3. Публичные дебаты / репетиция дебатов между командами студентов Постановка проблемы и формирование команд участников Обсуждение вопросов в своих командах Консультации команд участников (команды А1, А2) с представителями команд союзников (команды Б1, Б2)
Домашнее задание: написание эссе / рассказа по теме публичных дебатов и подготовка на его основе устного сообщения с записью аудиоподкаста, выполнение заданий на трансформацию / перифраз	Команды «А1, А2» Представление позиций команд; совещание членов команд Контраргументация; совещание членов команд Обобщение информации Ответы на вопросы преподавателя	Команды «Б1, Б2» Ведение протоколов с анализом устного ответа команд
Оценивание результатов дебатов / актуализация эссе студентов		

Рис. 4. Технологии разговорного клуба (ТРК) (продолжение)

Рис. 4. Технология разговорного клуба (ТРК) (продолжение)



2.2. Модель реализации в авторском учебном пособии технологии разноуровневого совершенствования умений устной речи обучающихся посредством разговорного клуба

Учебник как «овеществленная модель процесса обучения» (И.Л. Бим) призван реализовать заложенные в него технологии, объективировать современные образовательные тенденции, сделать их доступными для каждого преподавателя и студента вне зависимости от имеющихся у них субъективных отличий в восприятии окружающего мира. Сегодня речь идет об уходе от «застывшей» модели учебника иностранного языка к учебнику «открытого типа» [Тарева, 2014, 2021], в котором появляется пространство для самовыражения всех участников образовательного процесса, а происходящие в жизни общества изменения находят своевременное отражение в образовательном процессе.

Проблеме учебника иностранного языка посвящены работы многих ученых [Арутюнов, 1992; Архипов, 2013; Беспалько, 1988; Бим, 1974; Вятютнев, 1984; Дронов, Копылова, 2013; Казанцева, 2021; Кожевникова, 2021; Кравцова, Новиков 2013; Мюллер, Омельченко, Шелехова, 2024; Павлова, 2011; Пассов, 2018; Тарева, 2011, 2014, 2021; Яроцкая, 2018; Ястребова, 2019] Современный учебно-методический комплекс, в центре которого, как и прежде, находится учебник, многовекторен и представляет собой «очень большой набор составляющих его рабочих компонентов. Это и программы, и учебно-методические пособия, и различного рода электронные приложения, и Интернет-поддержка, и другие средства обучения» [Дронов, Копылова, 2013, с. 211]. Являясь «инструментом и средством реализации задач обучения» [Ковалевский, 2013, с. 226], в условиях современной парадигмы образования учебник «превращается из единственного инструмента передачи знаний ученику в навигатор учебного процесса» [Дронов, Копылова, 2013, с. 211]. Как ключевой элемент системы обучения он отправляет обучающегося к различным по уровню сложности источникам информации, которые знакомят его не только с наследием прошлого,

но и позволяют получать новую актуальную информацию в режиме реального времени.

Как мы указали выше, в условиях неязыкового вуза преподаватель ИЯ чаще всего сталкивается с учебными группами, состоящими из студентов, которые значительно отличаются друг от друга уровнем владения иностранным языком [Сосой, Соболева, 2023]. Совместное обучение таких студентов требует принятия новых решений и, прежде всего, использования *разноуровневых учебников / учебных пособий*. Этот термин означает такой тип учебной книги, который нацелен на *обучение ИЯ в условиях разноуровневых групп обучающихся*. Применение таких учебников и учебных пособий в учебном процессе позволяет учитывать различия в уровне владения ИЯ студентов, выстраивать для них особые лингвообразовательные траектории (уровневые программы) и обеспечивать необходимое для обучения устному иноязычному общению взаимодействие субъектов. Одновременно с этим у студентов формируется рациональный стиль учебной деятельности, а это один из основных планируемых результатов обучения в высшей школе [Тарева, 2001]. Занимаясь по одной книге, разноуровневые студенты осваивают одни и те же темы, выполняют доступные для себя задания и учатся эффективно сотрудничать друг с другом. Таким образом, при одновременном прохождении различных уровней программ удастся сохранить целостность учебной группы. Итак, с учетом предмета исследования *разноуровневое учебное пособие – это средство обучения, предназначенное для разноуровневого развития устноречевых умений студентов гетерогенной группы с возможным диапазоном уровней от A2⁶ до C1*.

Проблеме разработки и использования разноуровневых учебников посвящено небольшое количество работ (М. В. Афанасьева, Ю. В. Вельдина, Т. Ф. Ерина, Н. Н. Леонова, О. В. Нефедов, Т. Н. Николаева, Е. А. Феоктистова, О. Н. Ясаревская). Исследователями предлагается: разработать разноуровневый учебник, состоящий из базового компонента в печатном виде и вариативной

⁶ Включение уровня A1 в разноуровневое учебное пособие мы посчитали нецелесообразным, так как студенты с таким низким уровнем не способны правильно построить даже элементарные устные высказывания.

части учебного курса на электронном носителе (О. В. Нефедов, Т. Ф. Ерина); использовать возможности мультисреды для организации разноуровневого обучения при помощи электронного учебника (Ю. В. Вельдина; Н. Н. Леонова; Е. А. Феоктистова); подготовить комплексный разноуровневый учебник, «предназначенный для различных форм образования: самостоятельного изучения, для работы в виртуальной среде, для очных форм, для групповых и индивидуальных занятий» [Афанасьева, Николаева, 2011, с. 107]. Проведенный анализ показал, что в немногочисленных подходах к разработке / адаптации учебника / учебного пособия для условий обучения ИЯ в разноуровневых группах есть некоторые предложения по оптимизации процесса, в основном связанные с сочетанием печатного варианта учебника и электронных приложений к нему. Как видится, это направление является перспективным и весьма востребованным в связи с усилением тенденций цифровизации образования, в том числе языкового.

Обратим внимание на традиционные учебники английского языка, изучение содержания которых позволит определить их потенциал в аспекте развития устноречевых умений обучающихся. Для этого проведем сравнительно-сопоставительный анализ следующих отечественных и зарубежных учебников / учебных пособий, используемых в настоящее время для обучения английскому языку студентов первого курса неязыкового вуза:

1. Учебное пособие для студентов нефилологических направлений «Английский как средство коммуникации: базовый курс». Авторы - А.И. Воеводина, Н.А. Гедгафова, П.В. Гурова и др., М.: МГПУ 2023. – 167 с. [English as a means, 2023].

2. Учебное пособие по английскому языку для студентов неязыковых направлений «English for students of Pedagogical departments». Авторы - Г.Ф. Гали, Э.И. Назмиева, Л.Н. Юзмухаметова, Казань: Казан. ун-т, 2023 – 108 с. [Гали, Назмиева, Юзмухаметова, 2023].

3. Учебное пособие по дисциплине «Английский язык» для специальностей первого и второго курсов технических вузов. Автор - Ю.В. Жукова, Ульяновск: УлГТУ, 2020 – 250 с. [Жукова, 2020].

4. Многоуровневый курс английского языка нового поколения для изучающих английский язык в высших учебных заведениях «New Inside Out»: «New Inside Out: Pre-intermediate. Student's book», уровень B1, авторы - Sue Kay, Vaughan Jones, Macmillan Education, 2008 – 159 p. [Kay, Jones, 2008].

5. Многоуровневый курс английского языка для изучающих английский язык в высших учебных заведениях «Speakout», уровень B2, авторы Antonia Clare, JJ Wilson, Pearson Education Limited, 2015 – 175 p. [Clare, Wilson, 2015].

Как показал анализ перечисленных учебников и учебных пособий по английскому языку, в целом все они направлены на формирование коммуникативной компетенции, но при этом характер их нацеленности на ее формирование существенно отличается. Таблица 8 показывает то, как отличаются в количественном отношении концепции разных авторов в области формирования и развития устноречевых умений студентов на примере одной из тем книги.

Таблица 9 – Соотношение типов упражнений в учебниках (учебных пособиях) по английскому языку

Виды упражнений	Уч. №1	Уч. №2	Уч. №3	Уч. №4	Уч. №5
Некоммуникативные упражнения	19	7	25	25	21
Условно-речевые упражнения	6	1	5	9	25
Речевые упражнения	4	2	1	8	10

Как мы видим, зарубежные учебники иностранного языка в целом представлены бóльшим количеством упражнений, доля условно-речевых и речевых упражнений в них выше, чем у рассмотренных нами отечественных авторов. Самые низкие показатели отмечены у учебного пособия № 2, в котором всего 7 видов языковых (некоммуникативных) упражнений, одно условно-речевое и два речевых. На наш взгляд, данного количества упражнений явно недостаточно для полноценного формирования и развития умений устной речи студентов неязыкового вуза. Кроме этого, в учебном пособии №2 отсутствует аудиопри-

ложение, ссылки на аудио и видео ресурсы по предлагаемым для обучения темам. В целом можно сделать вывод, что данное учебное пособие более подходит для совершенствования навыков письменной коммуникации, а не развития устной речевых умений студентов.

Рассмотрим теперь данные учебники и учебные пособия с точки зрения возможности их использования для разноуровневого обучения. Как показал наш анализ, ни одно из данных пособий не способно в полной мере реализовать потребность в одновременном (в рамках одной группы) обучении разноуровневых студентов. Преподаватель может лишь адаптировать имеющиеся в учебниках задания под возможности обучения отдельных групп студентов (подробнее об этом [Санакоева, 2023]) или предложить им выполнить дополнительные задания из других источников. По всей видимости, задача обучения разноуровневых студентов авторами данных учебников и учебных пособий не ставилась.

Отечественные учебники для вузов, как показало наше исследование, ориентированы в основном на усредненный уровень владения иностранным языком, а предлагаемые зарубежные издания относятся к разноуровневым линейкам учебников иностранного языка от A1 до C2. Учебники, содержащие задания для несколько языковых уровней в одной книге, в рассмотренной нами выборке учебников отсутствуют. Нам удалось найти только отдельные учебно-дидактические материалы с разноуровневыми заданиями, разработанные для обучения авиационному английскому в высшей школе (см. [Левандровская, 2020]).

Имеются данные [Белорукова, Золотова, 2024, с. 438], согласно которым студенты демонстрируют практически стопроцентный интерес к такой технологии обучения, как разговорный клуб. В целом солидаризируясь с полученными в ходе анкетирования (опрошено всего 50 студентов) данными, мы все же отмечаем, что предложенные разговорные клубы проводились в гомогенных группах, темы разговорных клубов не были связаны с темами изучаемых студентами модулей, на разговорных клубах внимание уделялось беглости речи в ущерб ее правильности (разрешалось говорить с ошибками – главное говорить).

Анализ имеющихся учебников и учебных пособий, а также некоторых попыток применить разговорные клубы в целях аудиторного обучения ИЯ подвели нас к необходимости разработки собственного авторского учебного пособия «Steplighter» для развития умений устной речи в формате разговорного клуба. За время работы над диссертацией было выпущено две серии и несколько выпусков изданий учебного пособия (2019, 2022, 2023, 2025)⁷.

Пособие решает следующие задачи:

- 1) актуализация и расширение знаний обучающихся по изучаемым темам разговорной направленности;
- 2) знакомство обучающихся с тематическим словарем и выполнение лексико-грамматических упражнений с элементами общения;
- 3) выполнение условно речевых упражнений с различными видами опор;
- 4) прослушивание и запись аудиоподкастов;
- 5) проведение дискуссий и дебатов по изучаемым темам.

Согласно концепции, положенной в основу нашего авторского учебного пособия, развитие умений устной речи студентов при помощи технологии разговорного клуба осуществляется в полной мере на *этапе закрепления* материала темы по изучаемому студентами модулю (задача 5 из вышеприведенного списка). Технология оказывается естественным путем интегрирована в учебный процесс, темы обсуждения в рамках разговорного клуба всегда соответствуют темам изучаемых модулей и имеют связи с другими изучаемыми темами. На предшествующих этапах работы с пособием, подготавливающих студентов к участию в общении в рамках разговорного клуба, организуется работа над пра-

⁷ Разговорный клуб английского языка: практическое пособие по развитию разговорных навыков: В 2 т. Т. 1 / О. В. Щепелев, А. В. Щепелева. – Москва : Де`Либри, 2019. – 208 с.: ил. – ISBN 978-5-4491-0245-4, ISBN 978-5-4491-0351-2.

Разговорный клуб английского языка: практическое пособие по развитию разговорных навыков: В 2 т. Т. 1 / О. В. Щепелев, А. В. Щепелева. – Москва : Де`Либри, 2019. – 216 с.: ил. – ISBN 978-5-4491-0245-4, ISBN 978-5-4491-0352-9;

Steplighter. Book 1 : для подготовки к ЕГЭ и для разговорных клубов : учебное пособие / О. В. Щепелев. — 2-е изд., испр., доп. – Титул, 2022. – 208 с. : ил. – ISBN 978-5-00163-170-5.

Steplighter. Book 2 : для подготовки к ЕГЭ и для разговорных клубов : учебное пособие / О. В. Щепелев. — 2-е изд., испр., доп. – Титул, 2023. – 184 с. : ил. – ISBN 978-5-00163-171-2.

Steplighter. Book 1 : для подготовки к ЕГЭ и для разговорных клубов : учебное пособие / О. В. Щепелев. — 2-е изд., испр., доп. — Титул, 2025. — 240 с. : ил. ISBN 978-5-00163-426-3.

Steplighter. Book 2 : для подготовки к ЕГЭ и для разговорных клубов : учебное пособие / О. В. Щепелев. — 2-е изд., испр., доп. – Титул, 2025. – 208 с. : ил. – ISBN 978-5-00163-440-9.

вильностью (нормативностью) речи в ходе выполнения разноуровневых языковых и условно-речевых упражнений.

Подробный алгоритм работы с использованием авторского разноуровневого учебного пособия представлен в приложении 8. Данная последовательность действий нацелена, прежде всего, на развитие речевых умений разноуровневых студентов, необходимых для осуществления спонтанного общения на иностранном (английском) языке в условиях гетерогенной учебной среды (список таких умений приведен в параграфе 2.1.).

Для реализации ТРК в структуре нашего учебного пособия мы руководствовались рядом общедидактических⁸ и специальных принципов обучения. К последним мы относим:

- 1) принцип персонализации обучения устной речи студентов;
- 2) принцип перегруппировки студентов разноуровневых подгрупп в смешанные микрогруппы для решения определенных задач обучения устной речи;
- 3) принцип оптимизации и интенсификации разноуровневого обучения студентов устной речи;
- 4) принцип вовлечения обучающихся всех уровней в выполнение устноречевых заданий творческого характера;
- 5) принцип самостоятельного выполнения устноречевых заданий с опорой на аудиоключи и с записью авторских аудиоподкастов.

Рассмотрим каждый принцип более подробно. *Принцип персонализации обучения устной речи студентов* заключается в изучении на занятиях персональных характеристик студентов в отношении их устноречевых умений, в сопоставлении этих характеристик с результатами предварительного анкетирования (см. приложение 6). В зависимости от полученных результатов преподаватель фокусирует внимание каждого студента на необходимости решения кон-

⁸ Среди всех общедидактических принципов особую роль в реализации технологии разговорного клуба, заложенного в разноуровневом пособии, играют принципы сознательности, активности, самостоятельности обучающихся, наглядности, системности и систематичности предложенного содержательного и дидактического материала, связи теории с практикой. Мы не раскрываем их специфики в силу их общеизвестной содержательной сущности.

кретных задач обучения устной речи. При этом студенту даются необходимые рекомендации и персональные задания. Кроме этого, персонализация обучения связана с предоставлением студентам возможности выбора типа задания и алгоритма его выполнения.

Принцип перегруппировки студентов разноуровневых подгрупп в смешанные микрогруппы для решения определенных задач обучения устной речи предполагает временное объединение студентов разных уровней подгрупп в целевые рабочие микрогруппы. Эти микрогруппы могут объединять студентов со схожими устноречевыми проблемами (способностями) с целью выполнения общих заданий, направленных на устранение имеющихся недостатков. Другим способом перегруппировки является создание взаимно компенсирующих рабочих микрогрупп студентов, способных при помощи взаимообучения решить проблемы друг друга в процессе совместной учебной деятельности. Использование данного принципа особенно актуально для разноуровневых групп студентов с асимметрией в развитии устноречевых умений.

Принцип оптимизации и интенсификации разноуровневого обучения студентов устной речи направлен на повышение продуктивности работы разноуровневых студентов. Смысл этого принципа заключается в том, чтобы эффективно организовать совместную деятельность разноуровневых студентов, обеспечивающую рациональное расходование учебного времени при усвоении большего объема информации за счет имеющихся различий в уровне подготовки студентов.

Применение *принципа вовлечения студентов всех уровней в выполнение устноречевых заданий творческого характера* обусловлено необходимостью развития творческих способностей и критического мышления студентов. В процессе развития устноречевых умений студенты постепенно приобщаются к выполнению творческих заданий различного уровня сложности.

Принцип самостоятельного выполнения устноречевых заданий с опорой на аудиоключи и записью авторских аудиоподкастов обуславливает активизацию творческих способностей студентов посредством нахождения предвари-

тельного (доступного для студентов) способа решения задачи, последующего его сопоставления с имеющимся образцом выполнения задания в форме аудиоподкаста и записью своего аудиоподкаста. Согласно этому принципу для студентов, испытывающих затруднения с восприятием информации на слух, должна быть предусмотрена возможность воспользоваться скриптом аудиозаписи.

Реализация указанных выше принципов осуществляется при помощи методов [Лернер, 1981] и приемов работы. Ниже представляем их описание.

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Данный метод связан с восприятием и запоминанием информации в готовом виде без ориентации студентов на самостоятельное выявление проблемы и дискуссию. Может предполагать выражение личного отношения обучающегося к сообщаемой информации. В рамках разработанной ТРК данный метод нашел свою реализацию в ряде приемов работы, нашедших своё применение в авторском учебном пособии.

Прием «речевая разминка (вводное слово преподавателя)». Для подготовки к речевой разминке преподаватель сообщает студентам необходимую фактологическую информацию об основных проблемах темы, выражает свое отношение к ним и приводит примеры, иллюстрирующие возможные пути их решения. В учебнике этот прием находит свою реализацию в целеориентирующей части раздела (см. рис. 5, с. 115).

Приемы «подготовка студентов к пересказу фрагментов текста с составлением контрольных вопросов по их содержанию», «взаимный пересказ текстов», «ответы на контрольные вопросы». Студенты работают индивидуально и в статичных одноуровневых парах. Вначале проводится индивидуальная подготовка студентов к пересказу фрагментов текста с составлением контрольных вопросов по их содержанию. Затем по сигналу преподавателя студенты, представляя, что помогают своему партнеру по общению с докладом, пересказывают друг другу содержание подготовленных ими фрагментов текста.

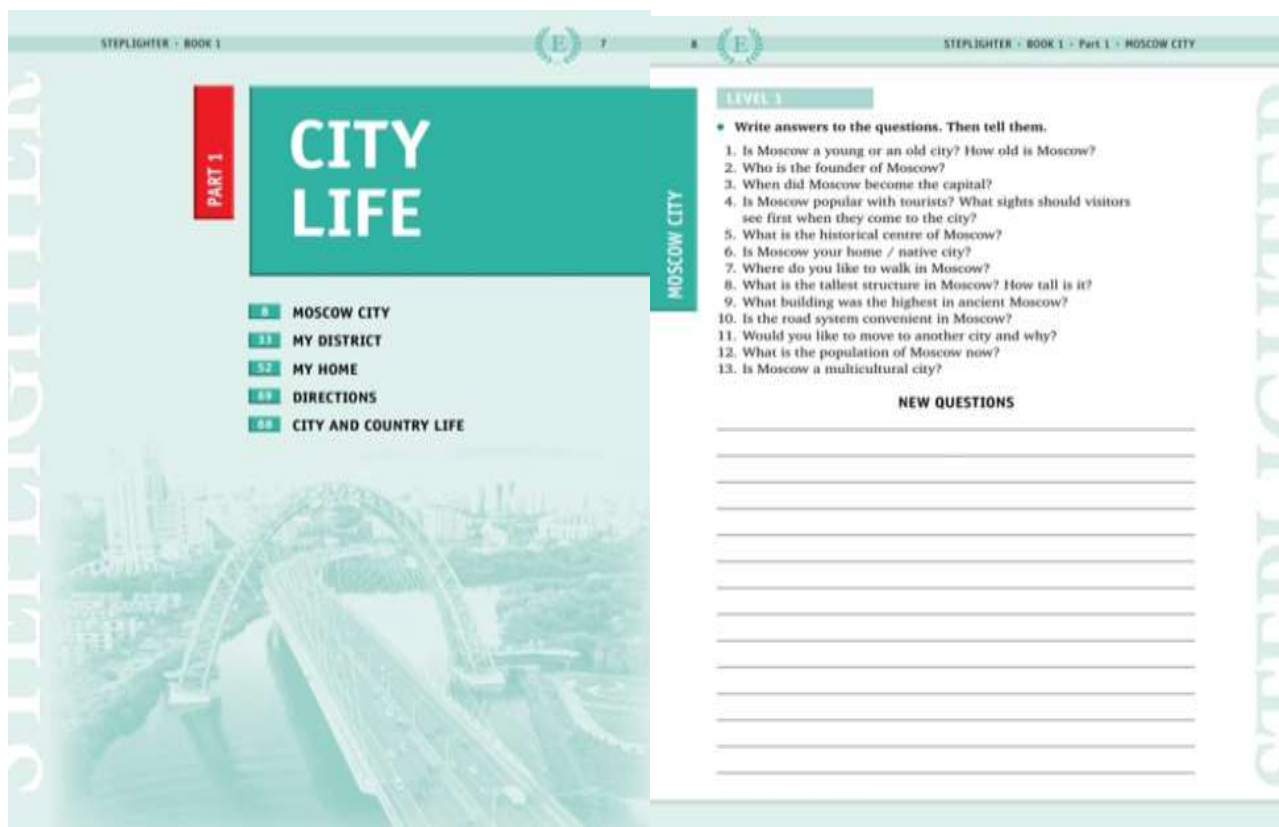


Рис. 5. Иллюстрация приема «речевая разминка»

После этого осуществляется взаимоконтроль понимания этих фрагментов в парах при помощи ответов на контрольные вопросы спикера или обратного пересказа текста студентом-слушателем. Студенты второй и присоединяющейся к ним третьей подгруппы могут работать с одним текстом, так как благодаря многократному повторению более сложный материал усваивается ими лучше. Во время пересказа текстов преподаватель контролирует качество пересказа и ответов на вопросы одной из пар студентов на оценку. Беседы других студентов ведутся под аудиозапись с последующей самопроверкой студентами. Наличие аудиозаписи является доказательством выполнения задания студентами. Ниже на рис. 6 (с. 116) приводятся тексты, содержащиеся в учебном пособии.

STEPLIGHTER - BOOK 1 - Part 1 - MOSCOW CITY 22

Read the text and explain the words and phrases in bold (see page 177). Create a plan to retell the text. Do the tasks after the text.

THE MOST POPULAR MOSCOW SIGHTS ACCORDING TO INTERNET USERS



Every year, Moscow is growing more popular with tourists. As the number of tourists increases, the number of photos of Moscow in social networks grows as well. In the end of 2017, Moscow ranked second among the most photographed cities in the world according to social network data. Based on user opinions, the Committee for Tourism has prepared a list of the most popular Moscow sights.

Red Square

Once in Moscow, tourists usually go to see the Kremlin and Red Square first. Photos of the **Kremlin's Red Towers with Chinese**, St Basil's Cathedral, the Kremlin Wall published on Instagram is proper evidence that you are in the Russian capital now. These are the same landmark symbols as the Eiffel Tower, the Taj Mahal or Big Ben.

There is a Museum of History on the north side of Red Square, with St. Basil's Cathedral on the south. Previously, Upper Trading Rows occupied almost all the area opposite the Kremlin. Now it houses GUM, the State Department Store. Next to St. Basil's Cathedral you will find the first restaurant set up in Moscow — the monument to Mirin and Puzharity.

From Red Square you may proceed to Nikolskaya Street, which became world famous during the 2018 FIFA World Cup. Fans from different countries gathered on this street to celebrate victories and experience defeats of their national teams. Now it offers improvised performances of street artists, and numerous cafes and restaurants.

All-Russian Exhibition Centre

VDNKh has regained its status as the Russian chief exhibition, a favourite recreation area for Muscovites and tourists. Its renovated grounds are one of the brightest European sights now. Its unique pavilions and fountains, permanent exhibitions, museum displays and art fairs attract more and more visitors. Arrange a picnic and enjoy beautiful nature, visit cafes or restaurants, admire outstanding sights, take part in folk festivals, master classes, watch theatrical performances, shows and concerts, and skate on a huge ice rink in winter.



Arbat Street

About 1 km long Arbat Street attracts Moscow residents and visitors with its unique atmosphere, modern and ancient architecture. Back in the 18th century, famous noble families, Dolgorukiy, Kropotkin, Rostopchin, Sheremetev, Trubetskoy, Golitsyn, used to reside in Arbat Street. Alexander Pushkin, Bulat Okudzhava and families of Communist Party officials lived here in different years. In 1974, it was pedestrianised. Since then, a lot of tourists walk along the street.



Moscow City Business Centre

Moscow City Business Centre constructed in the area of Presnenskaya Embankment is one of the latest attractions of Moscow. The complex includes near 20 high-rise buildings, with the highest one reaching 374 m. It has long been a downtown area with a specific environment featuring offices and apartments, expensive restaurants and stores, as well as an observation deck on the 89th floor overlooking the whole Moscow. 56th floor of the complex has another observation deck. It houses a unique Moscow Museum of High-Rise Constructions.



Рис. 6. Примеры текстовых фрагментов для чтения с последующим пересказом

Прием «проверка заданий в устной форме с опорой на фотографии».

Преподаватель проверяет задания на фотостраницах (аудиоподкасты) в устной форме на занятии с опорой на приведенные в пособии фотографии (рис. 7.).

STEPLIGHTER - BOOK 1 - APPENDIX II 29

APPENDIX II

TIPS ON HOW TO DESCRIBE PICTURES

Introduction

I've chosen photo number... It is lovely, isn't it?
I have a picture to show you.
As you know, taking photos is my hobby. If I have an opportunity to take a good picture, I never miss it.
To tell the truth, I'm not very good at photography, but this picture turned out to be beautiful.
Look! I'd like to show you this amazing / awesome / gorgeous / terrific / unusual / stunning / spectacular / disappointing picture.

When you took the photo

I took it when I was on holiday with my friends / parents / classmates last... / while I was staying in...
I took this photo during our school trip to Bulgaria last summer.
I took this photo during my business trip two months ago when I went to Sweden to discuss new terms of delivery.

Who / What is in the photo

To start with, the picture shows / depicts... You can see... in the picture.
In the background, there is / are...
In the foreground, you can see...
On the right / left there are (is)...
In the right / left hand corner...
In the bottom / upper part of the picture there is...
They are likely to...
Many people would say they look...
Probably they are in a festival / concert / etc.
The person in the picture gives the impression of being...
I reckon he / she is around...
I'm pretty sure he / she...
He / She looks pretty cool / quite serene.
The people in the picture look happy because...
The people in the picture seem sad because...
The general atmosphere in the picture is positive because...
The atmosphere in the picture is depressing because...
The picture was taken in...
The weather in the picture is...
You can't see me because I'm taking the photo.









Speak about Moscow. Describe, compare and contrast the following pictures. Listen to a sample answer.

Рис. 7. Примеры заданий для устной речевой деятельности с опорой на фотографии

Прием «устная проверка ответов на вопросы по материалам аудиоподкастов». Преподаватель устно опрашивает на занятии двух-трех студентов, подготовивших в качестве домашнего задания аудиоподкасты по вопросам темы. Вначале опрашиваются более сильные студенты.

2. Репродуктивный метод. Этот метод является весьма подходящим на начальном этапе прохождения темы; он совершенствует необходимые для студентов речевые умения при помощи представленной системы упражнений. Может содержать отдельные элементы творчества. Метод реализуется посредством ряда приемов.

Прием «построение небольших историй по тематическому словарю». Студенты первой подгруппы составляют небольшие истории со словами и выражениями из тематического словаря L 3-4, а студенты второй и третьей подгруппы работают таким же образом с тематическим словарем L 1-2. После этого, нужно представить встречу со своими друзьями одноклассниками, рассказать свою историю и порассуждать с ними об этом. Преподаватель на выбор опрашивает студентов, принадлежащих к различным подгруппам.

Прием «построение высказываний с новыми словами из тематического словаря книги в одноуровневых мини-группах». Студенты объединяются преподавателем в одноуровневые мини-группы по 3-4 человека для выполнения игрового задания на построение предложений с новыми словами (см. рис. 8.) и выражениями с осуществлением самоконтроля студентов. При этом используется одна из трех видов стратегий: true statements about yourself, false statements, ask your partner. Студенты на выбор поочередно строят верные высказывания о себе, ложные утверждения или задают вопросы с использованием ключевой лексики темы. Поясним последнее задание: если студентом был задан вопрос, то следующий по очереди студент должен ответить, используя в своем ответе ключевую лексику темы. Один и тот же тип высказывания не может повторяться никем из участников два раза подряд. За каждое правильное высказывание можно заработать один балл. Если кто-то из участников игры не может ответить, то он пропускает ход, при этом право ответа переходит к следующему

участнику. В качестве альтернативного задания, можно предложить студентам построить связанный мини-текст, добавляя по очереди свои высказывания.

12 STEPLIGHTER • BOOK 1 • Part 1 • MOSCOW CITY			14 STEPLIGHTER • BOOK 1 • Part 1 • MOSCOW CITY		
SOME USEFUL WORDS AND EXPRESSIONS					
LEVEL	1	2	LEVEL	3	4
	to be considered as the time of foundation — считаться временем основания to take one's name from — брать свое название от to date from — вести свое начало от; возникнуть, появиться в to become a political centre of Russia — стать политическим центром России to be moved to St Petersburg — быть перенесенной в Санкт-Петербург to be a residence of Russian rulers — быть резиденцией русских правителей to have a good position on the map — иметь хорошее географическое положение since long ago — с давних времен moderately continental climate — умеренно континентальный климат predominance of the western winds — преобладание западных ветров practically free from natural disasters — почти без стихийных бедствий mild hurricanes — легкие ураганы strong thunderstorms — сильные грозы to melt from the heat — плавиться от жары to be far from ideal — быть далеким от идеала to be an educational centre — быть центром получения образования to have a developed transport system — иметь развитую транспортную систему chief commercial and financial centre — главный торговый и финансовый центр to make a good living — хорошо зарабатывать cultural time spending — культурное времяпрепровождение to exhibit beautiful paintings — выставлять красивые картины great historic events — великие исторические события a UNESCO World Heritage Site — объект всемирного наследия ЮНЕСКО to take a city stroll — прогуляться по городу to be a great place (to do smth) — являться отличным местом viewpoints — смотровые площадки to host sport events — проводить спортивные соревнования to get unforgettable emotions — испытывать незабываемые эмоции			the Kremlin in Izmailovo — кремль в Измайлово the monument to Vladimir the Great — памятник Владимиру Великому the Ekaterininskiy Garden — Екатерининский сад the Hermitage Garden — сад Эрмитаж the Gorky Park — Парк имени М. Горького the Vorobjevy Hills — Воробьевы горы the Russian Academy of Sciences — Российская академия наук the Luzhniki Stadium — стадион „Лужники“	
				retained Russian chronicles — сохранившиеся русские летописи to come to prominence — стать известным, занять видное положение architectural gems — жемчужины архитектуры a truly rich collection (of smth) — действительно богатая коллекция other cities of comparable size — другие города сопоставимых размеров to consider smth indispensable — считать что-то необходимым to light the eternal flame — зажечь Вечный огонь to be considered a sacred place — считаться святым местом to be interspersed with — чередоваться с чем-то, придавать разнообразие to descend from (its founder) — происходить от bustling streets — шумные улицы birch, maple and elm tree alleys — березовые, кленовые и вязовые аллеи to book a bus tour of Moscow — заказать автобусную экскурсию по Москве the highlight of the tour — изюминка поездки to be highlighted by smth — стать изюминкой (поездки) renowned musicians — известные музыканты to be reminiscent of — напоминать to create one's own itinerary — составить собственный маршрут to take a boat trip — совершить прогулку на теплоходе to get a great view of the city — насладиться потрясающим видом на город a city of startling contrasts — город поразительных контрастов to provide opportunities for smth — давать возможности для чего-то to keep memories of smth — хранить воспоминания о чем-то to make memorable photos — делать незабываемые фотографии	

Рис. 8. Примеры списков слов и выражений для разноуровневых студентов

Прием «взаимопроверка новых слов по словарю в парах». Студенты обеих подгрупп проводят взаимопроверку новых слов по словарю в однородных или разнородных парах (5 мин). В это время преподаватель проходит по рядам и проверяет наличие записи письменного домашнего задания у студентов. Затем преподаватель выборочно опрашивает на оценку несколько студентов из разных подгрупп по словарю фронтально.

Прием «работа разноуровневых групп над лексико-грамматическими упражнениями». Студенты выполняют дифференцированные по уровню сложности лексико-грамматические упражнения (см., например, упражнения А, В, С на рис. 9-10.) на запоминание новых слов и выражений: на подбор дефиниций, подстановку, видовременные формы глагола. Первая подгруппа выполняет упражнения своего уровня вслух под контролем преподавателя. Вторая подгруппа в это время выполняет аналогичные упражнения базового уровня самостоятельно. Затем преподаватель проверяет упражнения базового уровня у сту-

дентов обеих подгрупп, при этом студенты первой подгруппы продолжают работать без предварительной подготовки.

A PRACTICE TASK

• Match the words with the definitions.

1. viewpoint
2. to date from
3. to stream
4. to exhibit
5. predominance
6. to stroll
7. attraction
8. heritage
9. conqueror
10. convent
11. chapel
12. vendor
13. stunning
14. memorable

a. to have existed since a particular time
b. to show something publicly
c. to walk in a relaxed manner, especially for pleasure
d. a place from which something is observed
e. having more importance or power than others
f. features belonging to the culture of a particular society
g. likely to be remembered
h. someone who has taken control of land by force
i. a group of buildings where nuns live, work and worship
j. a small church where people can go to pray
k. someone who sells things, especially on the street
l. to move continuously in one direction
m. an event or location attracting visitors
n. extremely beautiful or attractive

1. retain
2. sacred
3. bustling
4. eternal
5. memorable
6. truly
7. significance
8. comparable
9. indispensable
10. startling
11. gem
12. intersperse
13. commemorate
14. quaint

a. considered to be holy and deserving respect
b. lasting forever or for a very long time
c. being full of busy activity
d. likely to be remembered or worth remembering
e. to keep or continue to have something
f. to put something among something else
g. something that is very good
h. attractive because of being unusual
i. similar in size, amount, or quality to smth else
j. to remember officially and give respect to a great event
k. necessary, too important not to have
l. very surprising, unusual and worrying
m. importance
n. very, particularly or deeply

B

• Fill in the blanks with the words below. Change the form if needed.

predominance to host living obelisk comparable truly vendors to stream to solve

1. Moscow _____ many international sport events.
2. The Gallery exhibits a _____ rich collection of paintings.
3. The _____ of the western winds is typical for Moscow.
4. A lot of tourists _____ into the Russian capital every year.
5. The Old Arbat street is full with souvenir _____.
6. Like many other cities of _____ size, Moscow has traffic jams. The city authorities are trying _____ the problem.
7. Many people stream into Moscow to make a good _____.
8. Flowers are traditionally placed at the foot of the _____.

retained prominence memorable bustling indispensable gems startling sacred quaint locals stunning memorable

1. Moscow is known to be a city of _____ contrasts.
2. The city boasts many architectural _____.
3. The streets of _____ Moscow were filled with sports fans.
4. Some places around Moscow are considered to be _____.
5. This place came to _____ during the war.
6. New parking lots are _____ for the city.
7. You can make _____ photos during the festival.
8. The place is mentioned in _____ Russian chronicles.
9. We took _____ photos of some _____ places.
10. Our room has a _____ view of the city.
11. They asked one of the _____ to recommend a café.

• Compare several Russian cities in terms of tourist attractions, historical events, people, residential buildings, greenery, cost of living and job opportunities, etc. Write a report about it.

Рис. 9. Примеры разноуровневых упражнений из учебного пособия

Отметим особенности выполнения данных заданий. Выполняя задание на подбор дефиниций (упр. А), студенты первой подгруппы, соединяют дефиниции с подходящими по смыслу словами. Затем все студенты закрывают списки слов, и кто-то один называет все закрытые слова по их определениям, другие студенты вместе с преподавателем следят за правильностью выполнения этого задания. Затем студенты второй подгруппы выполняют аналогичное задание своего уровня вместе со студентами первой подгруппы. Во время выполнения задания на подстановку (упр. В) студенты первой подгруппы сначала выполняют задание на подстановку с закрытым списком слов, затем его открывают и выполняют это упражнение повторно, проверяя правильность своих предположений. Студенты второй подгруппы, заполняя пропуски, сразу выбирают подходящие слова из рамочки, меняя при необходимости их форму. Упражнения на видовременные формы (упр. С) выполняются так же, как и предыдущие

упражнения поочередно студентами разных подгрупп и отличаются друг от друга только сложностью лексико-грамматического материала (пример упражнения см. на рис. 10).

Прием «работа разноуровневых групп над переводным упражнением» (пример упражнения см. на рис. 10). Особенностью упражнения D на перевод является разнообразие возможных вариантов перевода предложений. Данное задание также является разноуровневым, оно выполняется студентами дома в устной и письменной форме. Проверка задания осуществляется на следующем занятии фронтально на оценку. Сначала проверяется более легкий базовый вариант упражнения, на данном этапе проверки задания в основном опрашивают студенты второй подгруппы. Студенты первой подгруппы могут исправлять ответы студентов второй подгруппы или предлагать иной вариант перевода предложений. После этого студенты первой подгруппы выполняют вслух аналогичное упражнение повышенного уровня сложности, а студенты второй подгруппы записывают новые слова и выражения себе в словарики.

C	D
• Use the verbs in brackets in the proper form. 1.1-2 1147 (<i>to consider</i>) the official date of the foundation of Moscow. - Moscow (<i>to have</i>) a good position on the map. It (<i>to become</i>) the Russian capital in 1389. But in 1712 the capital (<i>to move</i>) to St Petersburg. In 1918 Moscow (<i>to become</i>) the centre of Russia again. - My friends and I (<i>to stroll</i>) in Zaryadye Park last weekend. We (<i>to get</i>) unforgettable emotions there. - Moscow (<i>to be</i>) the chief commercial and financial centre since long ago. - The Pushkin Fine Arts Museum (<i>to exhibit</i>) beautiful paintings. - In 2019 Moscow (<i>to launch</i>) a large rail project: the Moscow Central Diameters (MCD). The MCD, based on surface railway lines, (<i>to offer</i>) new cross-city rail routes. - Once Moscow (<i>to start</i>) to revive its legend and cultural gem, the number of visitors to VDNKh rapidly (<i>to increase</i>). • Use the verbs in brackets in the required finite or non-finite form. 1.3-4 - The Rostokinsky Aqueduct in Moscow is a miracle of 18th century. Catherine the Great (<i>commission</i>) the engineer, Friedrich Bauer, to build this white stone bridge. Stone from the recently-demolished walls of the White City (<i>to recycle</i>) into the 21 arches of the aqueduct. The final cost (<i>to be</i>) incredible, (<i>learn</i>) the structure the nickname Millionny Most. - The Spasskaya Tower and its gate always (<i>be</i>) the main entrance to the Kremlin. Pietro Antonio Solari (<i>build</i>) it in 1491. It initially (<i>call</i>) Florovskaya because it (<i>stand</i>) near the Flor and Laur Church. The tower (<i>rename</i>) Spasskaya only in 1645 in honor of two Vernicle Icons (<i>place</i>) over the gate from both sides. • Comment on one of the following statements. - Moscow hasn't changed much for the last 20 years. - Foreign tourists should be shown only the historical centre of Moscow. What is your opinion? Do you agree with this statement? Write 200-250 words.	• Translate the following sentences into English. 1.2-2 - Москва расположена в междуречье Оки и Волги. - Екатерининский сад — очень красивое и тихое место в Москве. - Кремль в Измайлово — еще одно место, которое стоит посетить в Москве. На территории кремля действует несколько музеев и художественных мастерских. Здесь можно увидеть самый высокий деревянный храм Москвы — храм Святителя Николая. - Общественный транспорт работает лучше, чем раньше. - Москва становится более зеленым и комфортным городом. - В Москве бывают грозы, иногда град и ураганы. - На дорогах теперь меньше выбоин и пробок. - В Москве проводится множество спортивных мероприятий. - Соборы Московского Кремля открыты для посещения. 1.3-4 - В Москве можно сделать незабываемые фотографии. - Расширение зоны платной парковки в Москве привело к новым проблемам, таким, как увеличение стоимости парковки и нехватка парковочных мест в некоторых районах города, где до недавнего времени такой проблемы не существовало. - Московское центральное кольцо — это первая в России модель интеграции железной дороги с метро в единую систему. - Красивый парк Кузьминки в 2005 году стал официальной московской резиденцией Деда Мороза. - Вы когда-нибудь были в Благовещенском соборе Московского Кремля? Вы знаете, чем он знаменит и почему люди так любят туда ходить? - На главной аллее парка Победы 15 фонтанов с 15 струями воды каждый. Общее их число — 225. Оно символизирует количество недель, которые продолжалась Великая Отечественная война. - Екатерининский парк имеет статус памятника садово-паркового искусства. Неудивительно, что это одно из любимых мест отдыха и прогулок жителей района.

Рис. 10. Примеры упражнений на видовременные формы глагола и перевод

В качестве домашней работы со звездочкой студенты второй подгруппы могут выполнить доступные им задания более высокого уровня дома. Таким образом, осуществляется знакомство студентов с новым материалом повышенного уровня сложности, благодаря чему при повторном его предъявлении на последующих этапах обучения в вузе материал лучше усваивается. В свою очередь, первая подгруппа может поработать с тематическим словарем L 1-2.

Прием «выполнение заданий на аудирование». Преподаватель проводит аудирование на основе аутентичных аудиозаписей с использованием текстов, содержащих ключевую лексику темы, в задания включаются различные типы упражнений базового и повышенного уровня сложности. При проверке заданий на аудирование используется дифференцированная форма контроля: студентам первой подгруппы засчитываются все допущенные ошибки, а студентам второй подгруппы только ошибки в заданиях базового уровня. Студенты третьей подгруппы выполняют соответствующие их уровню индивидуальные задания на аудирование в наушниках.

3. Частично-поисковый (эвристический) метод. Перед студентами ставится проблема, которую необходимо решить самостоятельно или в процессе совместного общения, с обменом мнениями между различными его участниками. Размышления студентов могут контролироваться и лишь отчасти направляться самим преподавателем. В результате, у студентов развиваются умения устной интеракции и медиации с разноуровневыми собеседниками, появляется опыт творческой деятельности и самостоятельности в решении проблем. Ниже приводятся приемы, реализующие этот метод в учебном пособии.

Прием «речевая разминка студентов по вопросам темы». Студенты учатся решать коммуникативные задачи, используя ассоциации по времени, месту и смежности. Например, при ответе на вопрос «What is the tallest structure in Moscow?», можно дополнительно рассказать о том, как Останкинская башня выглядит вечером (ассоциация по времени), что находится внутри (ассоциация по смежности) и рядом с башней (ассоциация по месту). Возможен опрос не-

скольких студентов по одним и тем же вопросам с целью сравнения различных ответов. Студенты первой подгруппы используют в ответах по 4-5 предложений, студенты второй подгруппы не менее 2-3, студенты третьей подгруппы – не менее 1-2 предложений. При этом преподаватель и другие студенты могут задавать уточняющие вопросы.

Приемы «речевая разминка по материалам домашнего задания», «устный опрос по подготовленным вопросам». Работая в парах, студенты обмениваются друг с другом информацией по подготовленным дома вопросам, после чего преподаватель фронтально опрашивает одну-две пары студентов. Каждый студент пары выступает с небольшим сообщением по своему вопросу и по вопросу своего партнера. Таким образом, у всей группы появляется возможность услышать одну и ту же информацию в интерпретации двух спикеров. Вначале опрашиваются более сильная пара студентов, затем другие пары студентов на выбор преподавателя. Многократное повторение изученного материала в разных форматах помогает студентам обрести уверенность в своих силах и снять языковой барьер.

Прием «запись аудиоподкастов по двум вопросам на выбор студента». Студенты самостоятельно готовят развернутые ответы на выбранные ими вопросы. Особенностью данного задания является возможность самоконтроля качества аудиозаписи ответа, в том числе с помощью использования специальных инструментов на основе программ искусственного интеллекта, позволяющих видеть и слышать свои ошибки. Важной особенностью данного задания является возможность ее проверки на оценку в живом исполнении студентов на занятии.

Прием «обсуждение вопросов в одноуровневых и разноуровневых парах сменного состава (мини-дискуссии в вариационных/ динамических парах)». Вопросы Level 2 обсуждаются студентами в режиме «short talk» с опорой на карточки в одноуровневых и разноуровневых парах по 4-5 мин каждый со сменой партнеров по общению. Работа в парах по карточкам организована в четыре фазы, направленные на закрепление материала посредством взаимообучения:

1. Первая фаза: Активное взаимодействие с ближайшим партнером (А-В, С-Д). Студенты по очереди задают друг другу вопросы, опираясь на свои карточки, и сверяют ответы с эталоном на обратной стороне. После этого партнеры меняются карточками.

2. Вторая фаза: Активное взаимодействие с партнером по вертикали (А-С, В-Д). Студент берет на себя роль проверяющего для другого студента, используя ту карточку, по которой он сам только что прошел проверку. По окончании этой фазы происходит обмен карточками.

3. Третья фаза: Активное взаимодействие с первоначальным партнером по новому вопросу (А-В, С-Д). Студенты возвращаются к своему первому партнеру и приступают к работе по новым карточкам, полученным от своих предыдущих партнеров. Затем происходит обмен карточками.

4. Четвертая фаза: Завершение цикла с партнером по вертикали (А-С, В-Д). Активное взаимодействие с партнерами по вертикали по новым карточкам, полученными от предыдущих партнеров. Работа завершается после того, как каждый участник вновь обретает свою первую карточку.

Для выполнения этого задания студенты первой и второй подгруппы объединяются преподавателем в рабочие четвертки и занимают места за двумя соседними партами. Через каждые 4-5 минут по сигналу преподавателя студенты обсуждают новый вопрос задания. Смена партнеров по общению при работе в вариационных парах показана на рис. 11.

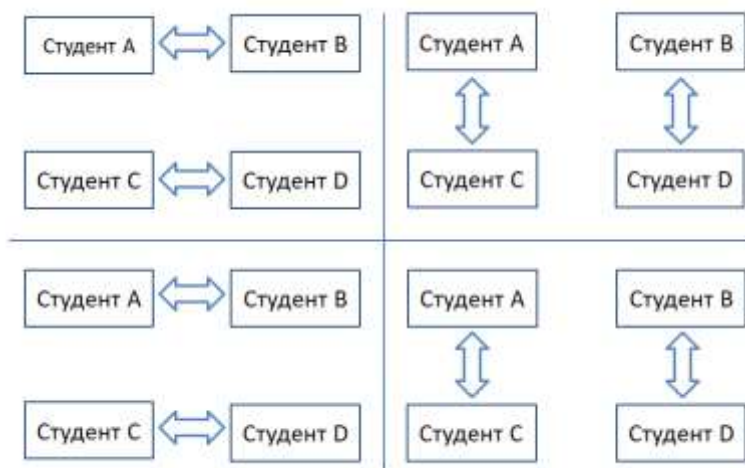


Рис. 11. Схема смены собеседников при работе в вариационных парах

Наиболее проблемные, составленные студентами творческой группы, вопросы могут обсуждаться с несколькими партнерами. В этом случае происходит смена собеседника, но не вопроса (интервью + мини-дискуссия). Для этого студенты, сидящие за соседними партами справа, для удобства осуществления общения меняются местами друг с другом на третьей фазе. Во время четвертой фазы студенты возвращаются на свои места и индивидуально резюмируют свои ответы в письменной форме для подготовки к фронтальному опросу.

При работе с более многочисленными и разноуровневыми группами студенты делятся на две большие группы – внутреннего и внешнего круга. Более сильные студенты входят в группу внешнего круга – у них каждый раз при смене пары происходит смена вопроса. Менее сильные студенты занимают места внутреннего круга и выбирают вопрос, который они будут обсуждать со всеми переходящими к ним по сигналу преподавателя собеседниками. Будет удобно если участники внутреннего круга сядут за парты в один ряд, а на места рядом будут переходить их партнеры из внешнего круга. Таким образом, работа будет осуществляться по принципу карусели, в результате чего одни участники, обсуждая разные вопросы, будут расширять свой кругозор, а другие, проработав один вопрос со многими участниками, станут в нем своего рода «экспертами». В процессе общения в парах все участники должны подготовиться к фронтальному устному опросу. Преподавателем сначала опрашиваются студенты из внешнего круга с коротким обзором всех вопросов, а затем студенты из внутреннего круга выступают каждый по своему вопросу.

Приемы «обсуждение нового текста до его прочтения в группе», «самостоятельное чтение текста и запись новых слов». Преподаватель обсуждает новый текст со студентами до его прочтения группой (Pre-Reading task). Студенты просматривают текст, записывают новые слова и выражения. После этого все студенты приступают к смысловому чтению текста (фрагмента текста) про себя. Фрагменты текста распределяются преподавателем согласно объему и уровню сложности. При этом практически любой текст может быть дополни-

тельно адаптирован преподавателем под разные языковые уровни с использованием возможностей искусственного интеллекта.

Приемы «формирование разноуровневых команд по 3-5 человек для обсуждения темы предстоящих дебатов», «выбор капитанами позиции команды участников дебатов». Происходит выбор темы предстоящих дебатов и предварительное ее обсуждение в разноуровневых рабочих группах из 3-5 человек (не менее четырех команд). В каждой группе присутствуют студенты из первой подгруппы, из числа которых назначаются капитаны команд. Дискуссия проводится с целью формирования общей позиции по спорному вопросу или нахождения компромисса между участниками мини-группы. Затем капитаны представляют мнения команд участников. В случае выявления преподавателем противоположных точек зрения команд участников, между ними на следующем занятии проводятся мини-дебаты по данному вопросу. Если точки зрения команд совпадают, то преподаватель назначает дебаты с определением позиции каждой из сторон посредством жребия. Для этого капитанам команд нужно вытянуть карточку с названием позиции по данному вопросу на следующем занятии. Таким образом, участники дебатов должны подготовиться дома сразу по двум позициям.

Прием «проведение мини-дебатов по изучаемой теме». Коммуникативная игра «дебаты» проводится в разноуровневых командах по 3-4 человека. Преподаватель следит за тем, чтобы все студенты соблюдали установленный порядок обмена репликами, не превышая отведенный им на каждом этапе дебатов лимит времени. Для этого он за 30 секунд до окончания времени подает участникам дебатов условный знак. Ассистенты преподавателя из числа студентов ведут аудиозапись дебатов в каждой из команд участников.

Мини-дебаты включают в себя следующие пять этапов:

1. Этап обсуждения темы предстоящих дебатов в командах участников: студенты обсуждают тему дебатов, вырабатывают общую стратегию и тактику поведения, порядок обмена репликами со своими оппонентами (7 мин.).

2. Этап представления. Спикеры команд (1-3 человека от команды) по очереди произносят речь по теме дебатов: выражают позицию своей команды и приводят аргументы в ее защиту (6 мин - по 3 минуты для каждой команды). Обе команды слушают выступления друг друга и придумывают возможные контраргументы. Можно делать письменные заметки.

3. Этап совещания членов команды. Участники обмениваются мнениями в своих командах (4 мин.).

4. Этап контраргументации. Участники обеих команд по очереди приводят контраргументы на доводы другой стороны. Выступают по два человека вместе от каждой команды (7 мин. – не более 3,5 минут для каждой команды).

5. Этап совещания членов команды. Участники обмениваются мнениями в своих командах (4 мин.).

6. Этап обобщения. Спикеры команд (по 1 человеку от команды) резюмируют свою позицию и делают выводы из содержания встречи с оппонентами (6 мин – не более 3 мин. для каждой команды).

7. Этап ответов на вопросы. Ассистент и преподаватель задает по 1–2 вопроса участникам каждой команды (не более 6 мин. на две команды).

Прием «проведение публичных дебатов по изучаемой теме». Публичные дебаты являются завершающим заданием темы и могут проходить в формате показательного мероприятия с приглашением зрителей и почетных гостей в качестве членов жюри. В отличие от мини-дебатов они включают в себя большее количество компонентов. Ниже приводим подробный порядок их проведения.

1. Этап постановки проблемы. Ведущий разговорного клуба (преподаватель) в рамках вводной речи обозначает проблему и освещает противоположные точки зрения (3 мин.). Далее приглашаются капитаны четырех команд, которые были сформированы на прошлом занятии, для определения выступающих команд (front office teams) посредством жребия (2 мин.). Две другие команды (back office teams) во время дебатов играют роль команд-союзников, оказывая выступающим командам консультационную поддержку на этапе совещания с командами-союзниками. Также они могут задавать вопросы команде

выступающих оппонентов во время вопросно-ответной сессии на заключительном этапе дебатов. Студенты, не вошедшие ни в одну из команд-участниц или союзников, выполняют роль зрителей. Они слушают выступления спикеров и готовят свои вопросы представителям различных команд-участниц.

2. Этап подготовки. С целью обмена информацией и подготовки к участию в дебатах участники выступающих команд сначала обсуждают проблему внутри своих команд (7 мин.), а затем проводят совместное обсуждение проблемы в парах с представителями команд-союзников (5 мин.). После этого проводится итоговое обсуждение вопросов в своих командах (5 мин.). Команды союзников во время публичных дебатов ведут протоколы (приложение № 9) с анализом устных ответов обеих команд-участниц (без выставления баллов) для последующего представления их ведущему клубу и членам жюри. Ответственными за ведение протоколов являются капитаны команд болельщиков. На этапах представления, контраргументации и обобщения выступают разные участники команды, включая капитана. На этапе ответов на вопросы преподавателя и слушателей на заданный вопрос может ответить любой участник команды.

3. Этап представления. Спикеры выступающих команд (1-3 человека от команды) поочередно произносят речь по теме дебатов и приводят аргументы в пользу своей позиции (15 мин, не более 7,5 мин. каждой команде). Другая команда участников внимательно слушает выступление своих оппонентов и придумывает (записывает) контраргументы для представления их на следующем этапе дебатов.

4. Этап совещания членов команды участников дебатов. Участники команды делятся своими мнениями для подготовки к следующему этапу (5 мин.).

5. Этап контраргументации. Спикеры обеих команд приводят контраргументы к доводам другой стороны: выступает по два спикера вместе от каждой команды (15 мин, не более 7,5 мин. каждой команде).

6. Этап совещания членов команды участников дебатов. Участники команды совещаются, готовясь к выступлению на следующем этапе (5 мин.).

5. Этап обобщения. Спикеры команд (1 человек от команды) резюмируют общую позицию своей команды, делают выводы исходя из встречи с оппонентами (10 мин., не более 5 мин. для каждой команды).

6. Этап ответов с места на вопросы преподавателя и слушателей. Ведущий дебатов (преподаватель) и слушатели из числа зрителей / команд союзников оппонентов задают по 2-4 вопроса каждой команде по теме выступления. Вопросы, заданные участникам, должны быть направлены на проверку прочности позиции стороны дебатов (не более 10 мин на две команды).

7. Этап оценивания (10 мин.). Ведущий дебатов преподаватель может провести голосование на определение зрительских симпатий среди студентов, не участвовавших в дебатах и попросить их обосновать свой выбор (результаты голосования учитываются при оценивании членами жюри по параметру «взаимодействие»). После этого студенты проверяют свои эссе по теме дебатов (работу можно дополнить и сдать на следующем занятии), а преподаватель и члены жюри подводят итоги дебатов. На основании анализа представленных помощниками сведений (см. Приложение № 9) и оценочных листов, заполненных ведущим дебатов преподавателем и другими членами жюри, наблюдавшими за выступлениями каждой команды (см. Приложение №10) , осуществляется заполнение итогового протокола оценивания устных ответов участников дебатов (см. Приложение № 11). На основании данного протокола преподаватель объявляет команду победителей и даёт обеим командам обратную связь по параметрам оценки. В случае невозможности определения победителя (при одинаковом количестве баллов) преподаватель имеет право объявить игровую ничью.

Оценивание выступлений команд участников дебатов проводится преподавателем и членами жюри на этапах «представления», «контраргументации», «обобщения» и «ответов на вопросы преподавателя и слушателей». С целью повышения мотивации участников дебатов используется специальный коэффициент победителя, который позволяет повысить текущий рейтинг каждого студента команды победителей за выполнение данного задания (подробнее о коэффициенте победителя и других особенностях использования авторской

балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения разноуровневых студентов см. п. 2.3). Параметры для оценки ответов команд участников представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Матрица оценивания выступлений в командной игре «Дебаты»

НАЗВАНИЕ ТЕМЫ ДЕБАТОВ						
ЭТАПЫ	СОДЕРЖАНИЕ	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	ЛЕКСИКА	ГРАММАТИКА	ФОНЕТИКА	ОБЩИЙ БАЛЛ
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ						
КОНТРАРГУМЕНТАЦИЯ						
ОБОБЩЕНИЕ						
ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ						
						ИТОГО: _____

По каждому из представленных параметров разработаны критерии оценки (Приложение 7), на основании которых выставляются соответствующие баллы. В итоге осуществляется комплексная оценка выступления команды при проведении дебатов. При этом оценивается работа всей команды в целом, а не каждого студента в отдельности.

4. *Метод проблемного изложения.* Перед студентами ставится определенная проблема и демонстрируется возможный способ ее решения. Студенты следят за логикой решения проблемы и учатся решать аналогичные задачи. Приведем приемы, способствующие реализации данного метода в практике применения ТРК.

Приемы «выполнение задания на говорение с опорой на фотографию», «прослушивание примера выполнения этого задания», «запись домашнего задания». Студенты совместно с преподавателем выполняют одно из заданий на фотостранице модуля с последующим прослушиванием аудиозаписи примера его выполнения. После этого преподаватель объясняет домашнее задание с опорой на фотостраницу модуля. Общее домашнее задание включает в себя описание

одной из фотографий по изучаемой теме. Студенты выбирают различные фотографии. Дифференцированное домашнее задание для первой подгруппы состоит в подготовке рассказа с элементами рассуждения по одной или двум фотографиям (примерный план в приложении 4 книги), вторая подгруппа готовит описание и сравнение фотографии (примерный план в приложении 3 книги). Все задания выполняются в форме аудиоподкастов.

Прием «диалог с ИИ». При помощи сервиса на базе искусственного интеллекта (ИИ) студенты задают виртуальному помощнику вопросы, отработанные ими ранее во время речевой разминки. Первый студент приветствует виртуального помощника и задает ему первый вопрос, затем в беседу по очереди включаются другие студенты. Сравнивая свои ответы с ответами ИИ-помощника, студенты учатся более развернуто отвечать на вопросы темы, иногда включаясь в дискуссию с ИИ-помощником. Полученные знания в дальнейшем используются студентами для подготовки ответов и организации дискуссий по другим вопросам темы.

5. Исследовательский метод. Студенты самостоятельно формулируют проблемы и предлагают пути их решения. Роль преподавателя сводится к осуществлению контроля над работой студентов, возможной корректировке и направлению рассуждений по рассматриваемым вопросам. Задания ТРК на основе данного метода основаны на применении ряда приемов.

Прием «письменно-устные ответы на вопросы (составление своих вопросов и представление на их основе устных сообщений)». Студенты разных уровней составляют дома дополнительные вопросы по изучаемой теме и готовят на них письменные ответы. На занятии студенты выступают с устными сообщениями по данным вопросам. Во время ответа возможно использование небольшой презентации и представление своего вопроса как мини-проекта (соответствующие фрагменты учебного пособия представлены на рис. 12, с. 131).

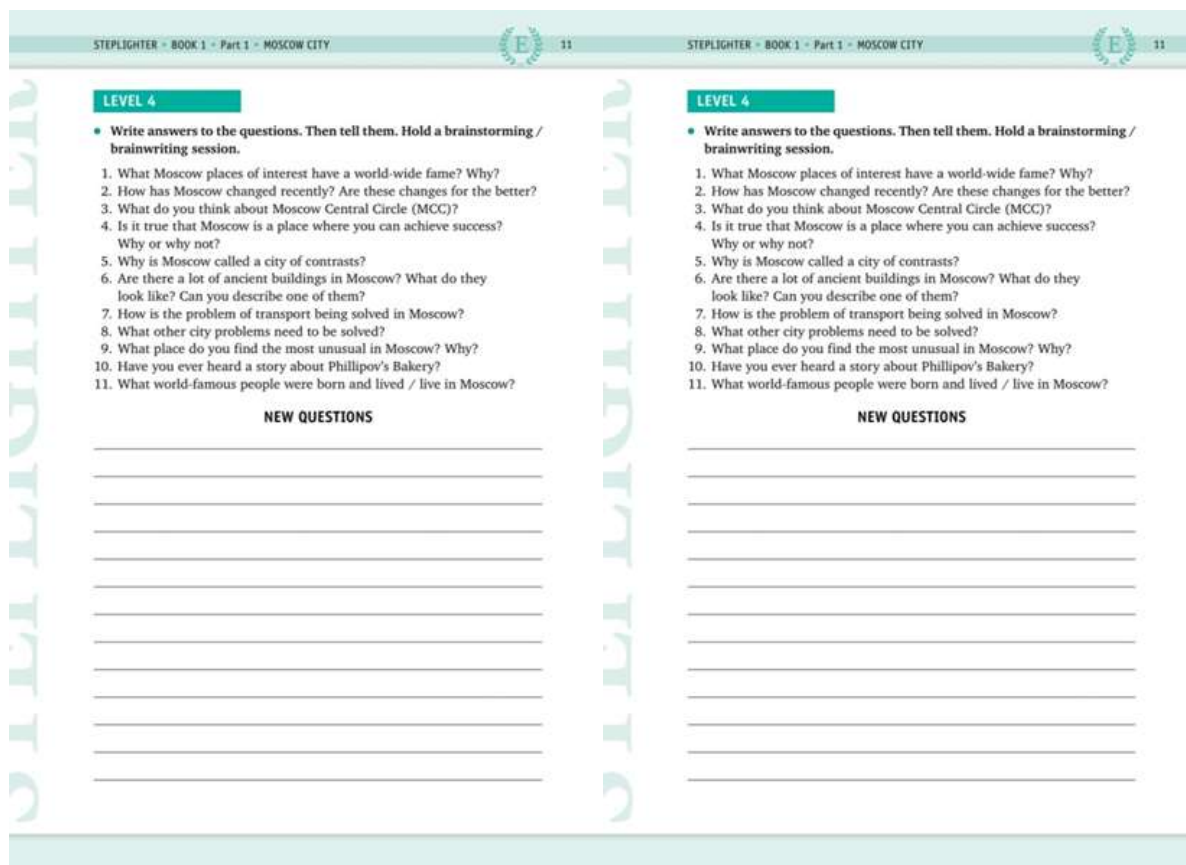


Рис. 12. Иллюстрация приема «письменно-устные ответы на вопросы»

Прием «работа творческой группы по вопросам (интервью с последующим представлением его результатов в форме доклада)». Студенты разного уровня подготовки составляют дома вопросы, не представленные в перечне вопросов темы мультиуровневого учебного пособия. На занятии проводится интервью участников, переходящее в дискуссию. Полученные ответы затем обобщаются интервьюером. При осуществлении контроля заслушивается устный доклад интервьюера творческой группы студентов.

Приемы «построение рассказа с элементами рассуждения по фотографиям», «проверка заданий по фотографиям в устной форме». Студенты высокого уровня (по желанию возможно участие студентов других уровней) самостоятельно формулируют проблему на основании изображений с фотостраницы пособия и предлагают наиболее целесообразные с их точки зрения способы ее решения. Свой ответ студент готовит дома в форме аудиоподкаста и направляется на проверку преподавателю. На следующем занятии осуществляется защита аудиоподкастов в устной форме в присутствии всех обучающихся.

На основании ответов студентов на занятиях преподаватель осуществляет текущий контроль развития устноречевых умений студентов. В конце семестра осуществляется рубежный и итоговый контроль развития данных умений на основании анализа аудиозаписей устных ответов студентов на зачете или экзамене. Степень развития речевых умений студентов оценивается по трехбалльной шкале, где 1 балл – слабо развиты, 2 балла – хорошо развиты, 3 балла – развиты на достаточно высоком уровне. Данные, полученные преподавателем, заносятся в карту оценки уровня сформированности речевых умений (Приложение 4). Кроме этого, преподавателем проверяются формы обратной связи в дневниках познавательной активности студентов. После анализа результатов входного и промежуточного контроля осуществляется прогноз развития устноречевых умений разноуровневых студентов. Преподавателем также изучаются данные заполненной студентами в конце первого семестра анкеты «Мой уровень английского» (см. Приложение 6) и определяются персональные задачи по развитию отдельных устноречевых умений студентов. Достижение прогресса в наиболее проблемных для студента областях специально отмечается преподавателем при выставлении итоговой оценки. По результатам всей полученной информации преподаватель вносит необходимые изменения в процесс управления учебной деятельностью разноуровневых студентов в следующем семестре. В конце учебного года (курса обучения) подводится итог развития умений устной речи студентов, определяется динамика развития умений устной речи отдельных студентов и группы в целом.

2.3. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности технологии разговорного клуба с целью разноуровневого совершенствования умений устной речи обучающихся

Для изучения возможностей использования представленной нами модели реализации технологии разноуровневого совершенствования умений устной речи в обучении иностранному языку студентов была проведена экспериментальная проверка ее эффективности на базе неязыкового вуза. В исследовании принимали участие две разноуровневые группы студентов первого курса факультета цифровых технологий МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ), обучающиеся по специальностям «Автоматизация технологических процессов и производств», профиль 15.03.04 «Проектирование средств и систем автоматизации» (экспериментальная группа) и «Прикладная информатика», профиль 09.03.03 «Управление проектами в области информационных технологий» (контрольная группа). В процессе научной работы применялись традиционные методы педагогического исследования, в частности наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, эксперимент, социометрические, психологические и математические методы исследования.

Во время *констатирующего этапа эксперимента* (сентябрь-первая половина октября 2024 г.) изучался исходный уровень владения иностранным языком студентов, выявлялась асимметрия в развитии умений письменной и устной речи. Для этого было проведено уровневое тестирование десяти групп студентов. Письменная часть тестирования включала в себя разноуровневый тест (English Unlimited Placement test), который состоял из 120 заданий на множественный выбор. На его выполнение отводилось не более 40 минут. Сложность выполняемых задач через каждые 20 заданий постепенно возрастала, поэтому студенты могли остановиться на доступном для себя уровне. Определение результатов теста осуществлялась по таблице оценки уровней в соответствии со шкалой CEFR (таблица 11).

Таблица 11 – Уровни владения умениями устной и письменной речи студентов

	A1	A2	A2-B1	B1	B2	C1
Written test score	0–15	16–35	36–55	56–75	76–95	96+

В зависимости от полученных результатов за выполнение письменных заданий, студентам предлагалось ответить на пять вопросов соответствующего уровня сложности от A1 до C1 устной части тестирования. Ответы на каждый вопрос оценивались по шкале от 0 до 3 баллов согласно дескрипторам уровней владения студентами устной речью (таблица 12).

Таблица 12 – Дескрипторы уровней владения студентами устной речью

<i>Дескрипторы уровней</i>	<i>Оценка</i>
Нулевой уровень владения устной речью. Студент не может ответить на вопрос, так как его не понимает, даже после повторного предъявления.	0
Студент демонстрирует понимание устной речи на базовом уровне, но допускаются частые неточности в использовании грамматики и лексики, которые могут привести к искажению смысла. Многочисленные паузы хезитации и неточности в произношении мешают пониманию устной речи на слух, некоторые из высказываний студента остаются незаконченными.	1
Студент показывает высокий уровень понимания устной речи на слух. Используемые языковые средства достаточны для передачи желаемого намерения, даются развернутые ответы на вопросы. Высказывания уместны и последовательны, лишь изредка наблюдается нерешительность. Однако при этом студент не использует более сложную по уровню лексику и грамматические структуры, за исключением подготовленных сообщений.	2
Вопросы студенту полностью понятны. Он демонстрирует точное и уместное использование разнообразных простых и сложных грамматических форм и лексики для полного ответа на вопрос. Высказывания ясны, последовательны и логичны. Ответы не вызывают лишних колебаний.	3

На основании суммарного количества набранных баллов уточнялся общий языковой уровень студентов. Итоги представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты предварительной диагностики асимметрии в уровнях владения студентами умениями устной речи

Преобладают баллы «1»	на один уровень ниже письменной оценки
Преобладают баллы «2»	на том же уровне, что и письменная оценка
Преобладают баллы «3»	на один уровень выше письменного балла

Устный опрос студентов проводился поочередно в течение месяца занятий после проверки преподавателем письменной части тестирования. В процессе ответов на вопросы, преподавателем проверялся уровень развития умений монологической и диалогической речи. Преобладание оценок в один балл за устный ответ означало понижение, а в три балла – повышение на одну позицию общего языкового уровня обучающихся. Получение учащимся двухбалльных оценок по сумме пяти вопросов говорило об отсутствии явной асимметрии в развитии письменной и устной речи. Если результаты письменной и устной части тестирования сильно отличались, общий языковой уровень студента определялся преподавателем на основе его оценки.

В результате анализа полученных данных были выбраны примерно равные по силе и количеству студентов экспериментальная и контрольная группы разноуровневых студентов по близким направлениям подготовки. Студенты каждой группы были поделены на три разноуровневые подгруппы: первая подгруппа (уровни B1+, B2, C1), вторая подгруппа (уровни A2, B1) и третья подгруппа (уровень A1, A1+). Контрольная группа, состоящая из 27 человек, включала в себя две академические группы (13 и 14 человек), у которых занятия по предмету «Иностранный язык» проходили отдельно. Экспериментальная группа, состоящая из 25 человек, на академические группы не делилась. Уровневый состав участников эксперимента с разбивкой по подгруппам представлен в таблице 14.

Таблица 14 – Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп по уровням владения умениями устной речи

<i>Экспериментальная группа</i>							<i>Контрольная группа</i>						
1 подгр.			2 подгр.		3 подгр.		1 подгр.			2 подгр.		3 подгр.	
B1+	B2	C1	A2	B1	A1	A1+	B1+	B2	C1	A2	B1	A1	A1+
5	5	0	3	7	2	3	2	5	3	4	6	3	4
10 чел.			10 чел.		5 чел.		10 чел.			10 чел.		7 чел.	

Несмотря на проведенное входное тестирование, полученной информации для оценивания некоторых из выделенных нами ранее в параграфе 2.1. речевых умений студентов оказалось недостаточно. В частности, это касалось речевых умений, характерных для ситуаций группового общения, использование

которых предполагало более близкое знакомство студентов с используемыми нами форматом проведения дискуссий и дебатов. В связи с этим в экспериментальной и контрольной группах был проведен дополнительный контроль уровня развития умений устной речи (список умений см. в приложении 4). Осуществление данного контроля происходило на основании анализа аудиозаписей устных ответов студентов и наблюдений за их работой во время проведения совместных дискуссий в течение первого месяца занятий. Специальным контрольным заданием было обсуждение одного из проблемных вопросов в парах. Студентам было предложено без специальной подготовки в течение 3-5 минут обсудить один из вопросов знакомой им темы: завязать разговор, обсудить проблему и попрощаться друг с другом (завершить общение). Все устноречевые умения оценивались преподавателем по трехбалльной шкале, где 0 баллов – умения не развиты, 1 балл – слабо развиты, 2 балла – развиты довольно хорошо и 3 балла – развиты на высоком уровне. В результате ответов студентов по данному и другим (групповым) заданиям были получены результаты входного контроля развития диагностируемых нами устноречевых умений в экспериментальной и контрольной группах (таблицы 15 и 16).

Из представленных в таблице 15 данных видно, что умения устной речи у студентов экспериментальной группы сильно отличаются, что подтверждает полученные нами на входном тестировании сведения о разноуровневом составе студентов. Самый высокий результат зафиксирован у студентов 16, 7 и 8 (40 и выше баллов). У остальных студентов полученные баллы варьируются от 0 до 37 баллов. Нулевой результат одного из студентов связан с его пропуском занятий в данный период времени.

В контрольной группе степень развития умений устной речи студентов, как мы видим по представленным в таблице 16 результатам, также сильно разнится (от 2 до 42 баллов). Наивысший показатель (более 30 баллов) по сумме всех речевых умений набрало 6 и 5 человек от каждой группы (см. Таблицы 15, 16). Приведенные данные говорят о наличии необходимого условия для срав-

нения результатов с экспериментальной группой: имеет место нормальное распределение исходных величин (симметрия в исходных для анализа данных).

Таблица 15 – Результаты оценивания устных речевых умений студентов экспериментальной группы (входной контроль)

	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	5	TOTAL
Студент 1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	9
Студент 2	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	10
Студент 3	1	1	1	0	1	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	11
Студент 4	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	26
Студент 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	2	16
Студент 6	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	0	0	1	2	25
Студент 7	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	42
Студент 8	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	43
Студент 9	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	25
Студент 10	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	0	1	1	2	20
Студент 11	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	3	32
Студент 12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	33
Студент 13	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	3	22
Студент 14	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	23
Студент 15	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	37
Студент 16	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	45
Студент 17	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	12
Студент 18	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	29
Студент 19	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	22
Студент 20	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	0	1	1	1	2	23
Студент 21	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	2	12
Студент 22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	20
Студент 23	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	0	1	1	2	22
Студент 24	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	0	1	1	2	24
Студент 25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Проведенный анализ устных ответов, позволил установить наименее развитые речевые умения студентов экспериментальной группы и соответствующие им показатели у студентов контрольной группы (значения «0» и «1»). К ним относятся:

1. умение 3.4. - учитывать индивидуальные особенности субъекта общения, включая различную интерпретацию сообщаемой информации и возможные ответные реакции собеседника (18/20 чел.);

2. умение 4.4. - находить компромиссы при возникновении споров (18/20 чел.);

3. умение 4.2. - задавать разноуровневым партнерам по общению вопросы, необходимые для восполнения недостающих сведений (17/19 чел.);

4. умение 4.1. - передавать содержание разговора с одними участниками разноуровневого общения другим, дополняя его своими высказывания оценочного характера (16/18 чел.);

5. умение 1.5. - прислушиваться к иному мнению, открывать для себя новое в собеседнике, отличающимся иным уровнем владения ИЯ (15/13 чел.);

6. умение 3.3. - завоевывать доверие и симпатии собеседников в парном и групповом общении (14/15 чел.).

Таблица 16. Результаты оценивания устных речевых умений студентов контрольной группы (входной контроль)

	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	5	TOTAL
Студент 1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	3	33
Студент 2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	42
Студент 3	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	22
Студент 4	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	0	2	3	3	38
Студент 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	19
Студент 6	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	9
Студент 7	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	25
Студент 8	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	16
Студент 9	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	0	2	26
Студент 10	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	0	2	30
Студент 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	11
Студент 12	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Студент 13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	35
Студент 14	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	30
Студент 15	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	29
Студент 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	15
Студент 17	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	0	2	2	2	30
Студент 18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34
Студент 19	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	6
Студент 20	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	0	1	2	0	2	20
Студент 21	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	17
Студент 22	1	1	0	1	2	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	12
Студент 23	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	15
Студент 24	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	13
Студент 25	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	27
Студент 26	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	11
Студент 27	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	8

На *формирующем этапе эксперимента*, который продолжался два с половиной месяца (октябрь-декабрь 2024 г.), осуществлялось обучение студентов с применением методики разноуровневого совершенствования умений устной речи по представленной в параграфе 2.2. модели. В процессе проведения эксперимента использовалось авторское разноуровневое учебное пособие для развития умений устной иноязычной речи и ряд пособий, содержащих аутентичные аудиозаписи с заданиями для организации аудирования по изучаемым темам. Оценивание результатов обучения проводилось на основании балльно-рейтинговой системы (БРС), разработанной нами с учетом трудоемкости заданий и различий в уровне владения устноречевыми умениями студентов. Особенностью использования данной системы явилось обеспечение контроля над выполнением студентами всех видов заданий. При такой системе контроля, за выполнение каждого задания студенты получают зачет (1 балл) или незачет (0 баллов) в случае своего отсутствия или невыполнения задания на занятии. Студенты, которые активно отвечают на занятиях, получают вместо зачета оценки 3, 4, 5 по традиционной пятибалльной системе, которые вместе с зачетами автоматически переводятся в рейтинговые баллы.

Для каждого типа аудиторной и внеаудиторной работы нами были установлены коэффициенты трудоемкости, посредством которых студентам начислялись рейтинговые баллы. Принципиально новым для БРС явилась возможность применить дополнительные (уровневые) коэффициенты для оценивания разноуровневых студентов. Поскольку в работе со студентами использовались разноуровневые задания, данные коэффициенты для студентов первой и второй подгрупп равнялись 1, т.е. фактически, не использовались. Для студентов третьей подгруппы, занимавшихся по специальной коррекционной программе, был установлен повышающий уровеньный коэффициент 1,3.

В процессе проведения экспериментального обучения была выявлена целесообразность использования онлайн-таблиц для предоставления студентам возможности ознакомления с результатами своего рейтинга в режиме реального времени. Таким образом, создавалась игровая ситуация, при которой студенты

могли определить не только свое место в общем рейтинге, но и видеть, что особенно важно, занимаемую ими позицию в своей уровневой подгруппе. Данные наблюдения студентов способствовали росту их мотивации и самоанализу динамики развития языковых способностей в процессе прохождения программы обучения. Студенты смогли осознать свои сильные и слабые места, запланировать вместе с преподавателем индивидуальные траектории своего развития.

Для разноуровневого оценивания выполняемых студентами заданий на основе авторского учебного пособия был разработан цифровой администратор Steplighter (БРС). Приведем общую формулу расчета учебных результатов студентов за аудиторную / внеаудиторную работу, проводимую с применением ТРК, на примере одного из модулей учебного пособия:

$$R_{nd} = \sum_{i=1}^{10} r_n^i * k_i * k_d$$

В данной формуле R_{nd} – итоговый результат студента; r_n^i – матрица результатов i -ого задания n -ого студента, k_i – коэффициент трудоемкости i -ого задания, k_d – уровневый коэффициент студента. Расчет данной формулы для n -ого студента является следующим:

$$R_{nd} = (r_n^1 * k_1 + r_n^2 * k_2 + r_n^3 * k_3 + r_n^4 * k_4 + r_n^5 * k_5 + r_n^6 * k_6 + r_n^7 * k_7 + r_n^8 * k_8 + r_n^9 * k_9 + r_n^{10} * k_{10}) * k_d$$

Для всех студентов – победителей дебатов (занятие 5 в Приложении 8), независимо от их принадлежности к той или иной уровневой подгруппе, был введен коэффициент победителя (k_w) = 1,5 (winner), что позволило в значительной степени усилить мотивацию студентов к выполнению данного задания. Из-за того, что соревнование приобрело игровой характер, оно не вызывало опасений у ее участников относительно возможности испортить отношения с ребятами из других команд, предотвратив появление состояния пассивности или угнетенности среди студентов. Расчет результатов для участников команды победителей проводился следующим образом:

$$R_{ndw} = (r_n^1 * k_1 + r_n^2 * k_2 + r_n^3 * k_3 + r_n^4 * k_4 + r_n^5 * k_5 + r_n^6 * k_6 + r_n^7 * k_7 + r_n^8 * k_8 + r_n^9 * k_9 + r_n^{10} * k_{10} * k_w) * k_d$$

С целью рационализации процесса оценивания разноуровневых студентов большой учебной группы нами было проведено укрупнение объектов контроля, каждый из которых мог включать не один, а несколько компонентов плана работы по ТРК (Приложение 8). Список объектов контроля по каждой изучаемой теме (модулю) представлен нами в таблице № 17.

Таблица 17 – Объекты контроля компонентов ТРК

АУДИТОРНАЯ РАБОТА		ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА	
Занятие первое			
Объект контроля	Компоненты занятия	Объект контроля	Компоненты занятия
Речевая разминка	1-3		
Словарь	3-4		
Лексико-грамматические упражнения	5-7		
Занятие второе			
Устное сообщение	1-3	Устное сообщение	1-3
Пересказ мини-текста	6-9	Словарь	4-5
Описание фото	10-11	Упр. на перевод	5
Занятие третье			
Речевая разминка	1-2	Аудирование	2
Дискуссия	5-6	Словарь	3
Аудирование	7	Аудиоподкаст 1	4
Занятие четвертое			
Речевая разминка	1-3	Письменные ответы на вопросы	3
Контроль аудирования	6	Словарь	4
Мини-дебаты	8-14	Аудиоподкаст 2	5
		Упр. на трансформацию	7
Занятие пятое			
Дебаты	1-11	Эссе	внеаудитор. время

Полученные результаты оценивания аудиторной и внеаудиторной работы студентов по одной из изученных тем с использованием цифрового администратора Steplighter представлены в таблицах 18, 19 (с. 142, 143).

TOPIC LOVE AND MARRIAGE, CLASSWORK POINTS															
	первое занятие			второе занятие			третье занятие			четвертое занятие			пятое занятие		TOTAL
	РЕЧ РАЗ	СЛОВАРЬ	Л-ГР УПР	УСТ СОБЩ	ПЕРЕСКАЗ	ОПИСАНИЕ ФОТО	РЕЧ РАЗ	ДИСКУССИЯ	АУДИР	РЕЧ РАЗ	КОНТР	АУДИР	МИНИ-ДЕБАТЫ	ДЕБАТЫ	
Студент А	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	4	1	5	17,5	
Студент В	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	4	1	5	17,7	
Студент С	0	0	0	1	1	1	1	5	1	3	4	1	5	15	
Студент D	1	4	5	1	5	1	1	1	1	0	4	1	5	20,7	
Студент E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	5	13,8	
Студент F	0	1	0	1	0	4	1	0	1	1	4	1	5	12,7	
Студент G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	5	13,8	
Студент H	0	4	0	5	1	1	4	1	1	1	4	1	0	11,8	
Студент I	0	1	0	4	4	4	1	0	1	1	0	1	1	10,8	
Студент J	1	1	1	4	0	4	1	0	1	5	0	1	5	13,4	
Студент K	1	4	4	1	4	1	1	1	1	4	0	1	1	11,1	
Студент L	1	1	1	3	4	1	1	1	1	1	0	1	5	13,8	
Студент M	1	1	1	1	4	1	1	5	1	1	3	1	1	13,4	
Студент N	1	1	1	4	4	4	1	1	1	1	0	1	0	11	
Студент O	0	1	1	4	0	1	1	0	1	0	0	1	5	10,7	
Студент P	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	10,6	
Студент Q	1	1	4	3	1	1	4	1	1	1	3	1	1	12,1	
Студент R	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	4	1	4	14,9	
Студент S	1	1	1	4	3	1	1	1	1	4	0	1	1	10,4	
Студент T	1	1	1	4	1	1	1	1	1	4	0	1	4	12	
Студент U	1	1	4	5	0	1	1	1	1	5	1	1	1	13,32	
Студент V	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	11,76	
Студент W	1	5	1	3	0	1	4	1	1	5	1	1	1	12,36	
Студент X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Студент Y	0	0	1	3	0	0	1	0	1	1	1	1	4	10,92	

КОЭФФИЦИЕНТ ТРУДОЕМКОСТИ ЗАДАНИЙ	
РЕЧЕВАЯ РАЗМИНКА	0,2
СЛОВАРЬ	0,3
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ	0,4
УСТНОЕ СООБЩЕНИЕ	0,7
ПЕРЕСКАЗ МИНИ-ТЕКСТА	0,7
ОПИСАНИЕ ФОТО	0,5
ДИСКУССИЯ	0,6
АУДИРОВАНИЕ	0,7
КОНТР АУДИРОВАНИЕ	0,7
МИНИ-ДЕБАТЫ	0,8
ДЕБАТЫ (ПУБЛИЧНЫЕ)	1
КОЭФФИЦИЕНТ ПОБЕДИТЕЛЯ ДЕБАТОВ (WINNER)	
ДЕБАТЫ (ПУБЛИЧНЫЕ)	1,5
УРОВНЕВЫЙ КОЭФФИЦИЕНТ УЧАЩЕГОСЯ	
1 ПОДГРУППА	1
2 ПОДГРУППА	1
3 ПОДГРУППА	1,2

Таблица 18. Оценивание аудиторной работы студентов по теме «Love and Marriage».

TOPIC LOVE AND MARRIAGE, HOMEWORK POINTS

	второе занятие			третье занятие			четвертое занятие				пятое занятие		КТ
	УСТ СООБЩ	СЛОВАРЬ	УПР НА ПЕРЕВОД	АУДИРОВ	СЛОВАРЬ	АУДПОД 1	ОТВ НА ВОПР (WR)	СЛОВАРЬ	АУДПОД 2	УПР НА ТРАНСФОРМ	ЭССЕ	TOTAL	
Студент А	5	0	1	1	1	1	1	1	1	0	5	12,7	
Студент В	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	13	
Студент С	4	1	1	1	4	0	1	1	0	1	4	11,9	
Студент D	5	1	1	1	1	1	1	4	1	1	5	15,1	
Студент E	1	1	4	1	1	1	1	0	1	4	5	13,6	
Студент F	0	0	1	1	1	1	1	1	4	1	0	8,4	
Студент G	5	1	1	1	1	0	1	1	1	4	4	13,2	
Студент H	5	0	1	1	1	0	1	4	0	1	4	11,8	
Студент I	0	0	0	0	1	4	0	0	4	0	4	12	
Студент J	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	12,2	
Студент K	3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	4	10,5	
Студент L	3	1	0	0	1	1	1	0	0	4	3	9,9	
Студент M	4	0	1	1	1	1	1	4	1	1	4	13,1	
Студент N	1	1	1	1	4	1	1	0	0	1	4	12,9	
Студент O	3	1	1	1	1	1	1	4	1	4	4	13,2	
Студент P	1	1	1	1	4	1	1	0	1	1	3	8,1	
Студент Q	3	1	1	1	1	1	1	4	1	1	4	11,7	
Студент R	1	5	1	1	1	1	1	5	1	1	4	11,8	
Студент S	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	10,5	
Студент T	1	1	1	1	1	1	1	0	1	5	3	10,1	
Студент U	4	1	3	1	1	0	1	1	1	1	3	12,96	
Студент V	0	1	1	1	1	0	1	4	1	1	3	9,48	
Студент W	4	1	4	1	1	1	1	1	1	1	3	14,76	
Студент X	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Студент Y	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	3	9,12	

КОЭФФИЦИЕНТ ТРУДОЕМКОСТИ ЗАДАНИЙ	
УСТНОЕ СООБЩЕНИЕ	0,7
СЛОВАРЬ	0,3
УПРАЖНЕНИЕ НА ПЕРЕВОД	0,5
АУДИРОВАНИЕ	0,6
АУДИОПОДКАСТ 1 (ПО ФОТО)	1
ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ (WR)	0,5
АУДИОПОДКАСТ 2 (ПО ВОПРОСАМ)	1
УПРАЖНЕНИЕ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ	0,5
ЭССЕ	1
УРОВНЕВЫЙ КОЭФФИЦИЕНТ	
1 подгруппа	1
2 подгруппа	1
3 подгруппа	1,2

Таблица 19. Оценивание внеаудиторной работы студентов по теме «Love and Marriage»

На контрольном этапе эксперимента осуществлялась проверка эффективности использования описанной в работе ТРК с использованием представленной выше БРС для разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов. Повторная диагностика развития умений устной речи студентов осуществлялась с использованием заданий, аналогичных тем, которые были применены во время входного контроля: студентам необходимо было спонтанно обсудить в парах один из вопросов и принять участие в проводимых на последних занятиях дискуссиях и дебатах. Сравнив полученные нами результаты повторной диагностики с имеющимися данными входного контроля, мы получили динамику развития устноречевых умений студентов в экспериментальной и контрольной группах, отраженную на рис. 13.

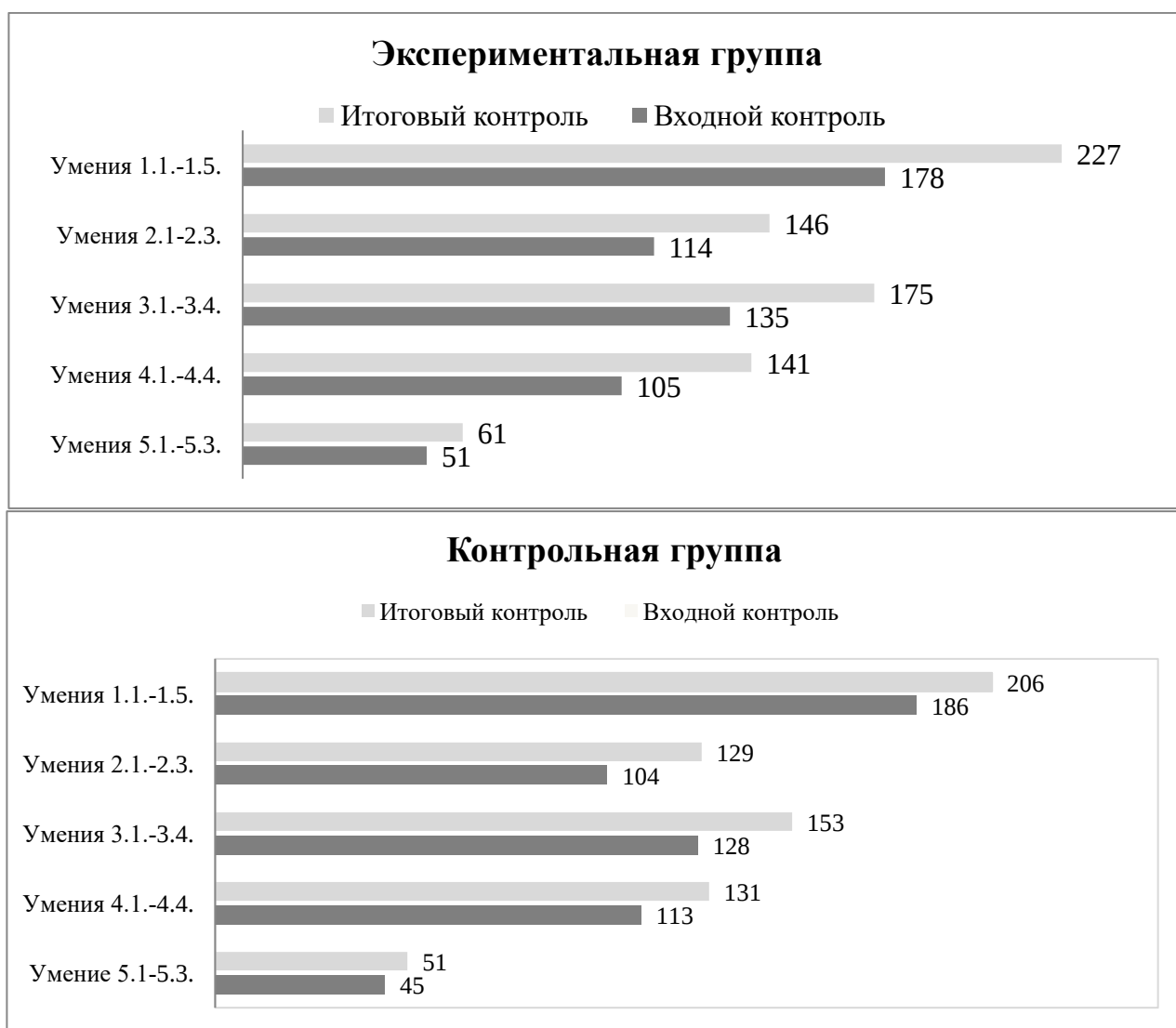


Рис. 13. Результаты диагностики в экспериментальной и контрольной группах

Относительная динамика развития устноречевых умений студентов обеих групп на завершающем этапе эксперимента представлена на рис. 14.

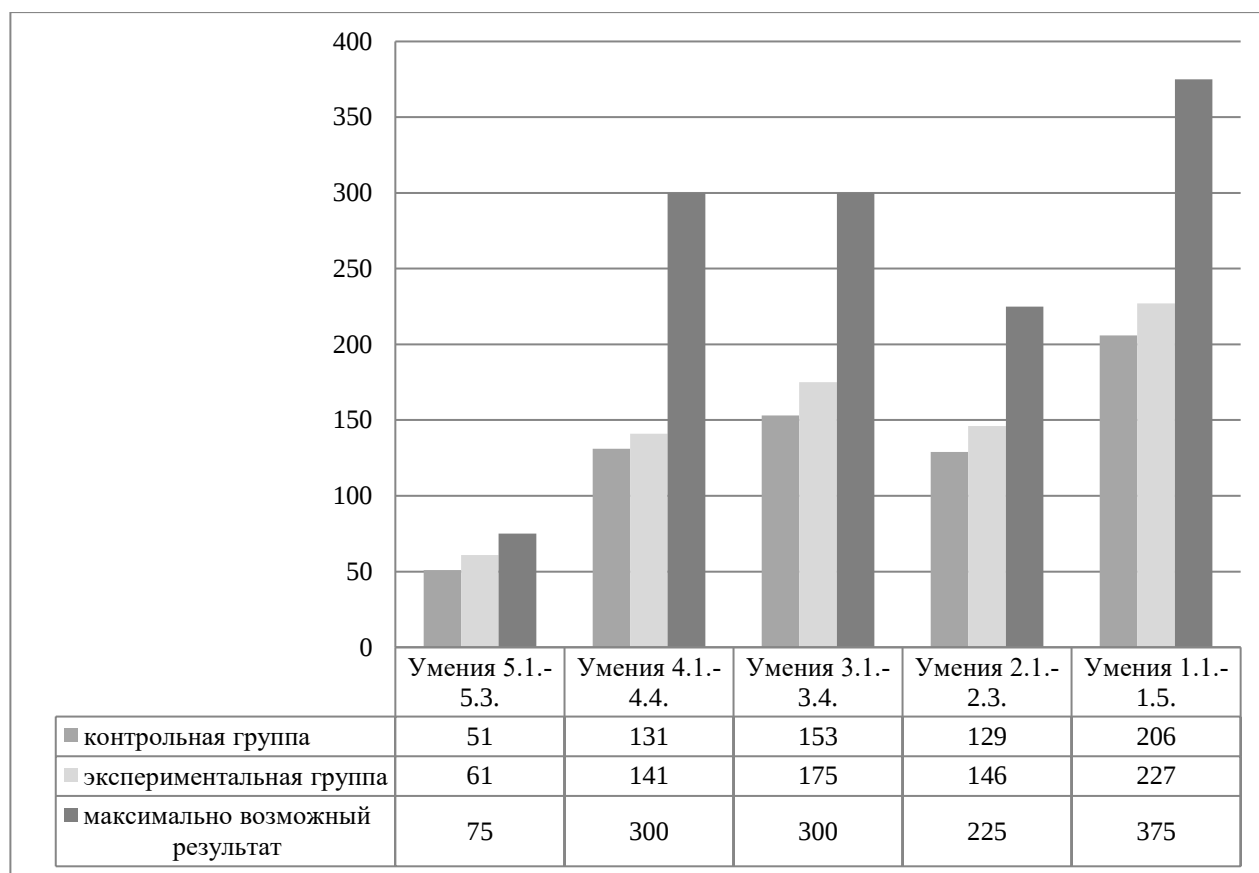


Рис. 14. Развитие устноречевых умений студентов
на завершающем этапе эксперимента

Как мы видим, в результате проведенного эксперимента, студенты экспериментальной и контрольной групп показали рост в развитии всех видов умений. При этом по всем видам устноречевых умений отмечен более высокий рост у студентов экспериментальной группы. Самая большая разница по сравнению с контрольной группой была установлена в развитии умений 3.1-3.4 (управление процессом общения), 1.1-1.5 (взаимодействие с партнером по общению и познания окружающего мира через общение) и 2.1-2.3 (адаптация и самореализация в различных условиях общения). Заметное расхождение в баллах установлено и по двум другим видам умений: 4.1-4.4 (медиация в РО) и 5 (специальные умения, направленные на решение конкретных задач общения в РО). Изменения в развитии отдельных устноречевых умений студентов на завершающем этапе эксперимента показаны в таблице 20.

Таблица 20 – Изменения в развитии устных речевых умений студентов на завершающем этапе эксперимента

умения устной речи	Контрольная группа N=27 чел		прирост %	Экспериментальная группа N=25 чел		прирост %
	начало экспери- мента	конец экспери- мента		начало экспери- мента	конец экспери- мента	
	сумма	сумма		сумма	сумма	
Умение 1.1.	37	42	13,51	35	44	25,71
Умение 1.2.	40	42	5	42	48	14,28
Умение 1.3.	32	34	6,25	30	41	36,66
Умение 1.4.	38	42	10,52	37	47	27,02
Умение 1.5.	39	46	17,94	34	47	41,17
Умение 2.1.	38	45	18,42	41	50	21,95
Умение 2.2.	34	40	17,64	38	47	23,68
Умение 2.3.	32	44	37,5	35	49	40
Умение 3.1.	33	44	33,33	36	50	38,88
Умение 3.2.	33	36	9,09	36	41	13,88
Умение 3.3.	37	39	5,4	34	44	29,41
Умение 3.4.	25	34	36	29	40	37,93
Умение 4.1.	30	33	10	26	37	42,3
Умение 4.2.	27	33	22,22	24	34	41,66
Умение 4.3.	32	37	15,62	27	33	22,22
Умение 4.4.	24	28	16,66	28	37	32,14
Умения 5.1.-5.3.	45	51	13,33	51	61	19,6
ИТОГО	576	670	16,31	583	750	28,64

В рамках третьего этапа реализации ТРК среди студентов экспериментальной группы было проведено анкетирование, направленное на выявление текущих потребностей и предпочтений студентов (см. приложение 6). Проведение данного опроса студентов осуществлялось для получения обратной связи с целью возможной коррекции дальнейшей программы их обучения иностранному языку. Кроме этого, полученные в результате анкетирования сведения, согласно ТРК, должны быть использованы преподавателем для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий студентов и осуществления возможности персонализации их обучения. В результате анализа полученных данных опроса разноуровневых студентов мы пришли к некоторым важным для проводимого исследования выводам:

1. Большинство студентов разноуровневой группы способно уверенно осуществлять коммуникацию со студентами иного уровня, но имеются определенные предпочтения в выборе собеседника. Данные различия студентов разных подгрупп представлены нами в диаграммах в процентном соотношении (см. рис. 15).

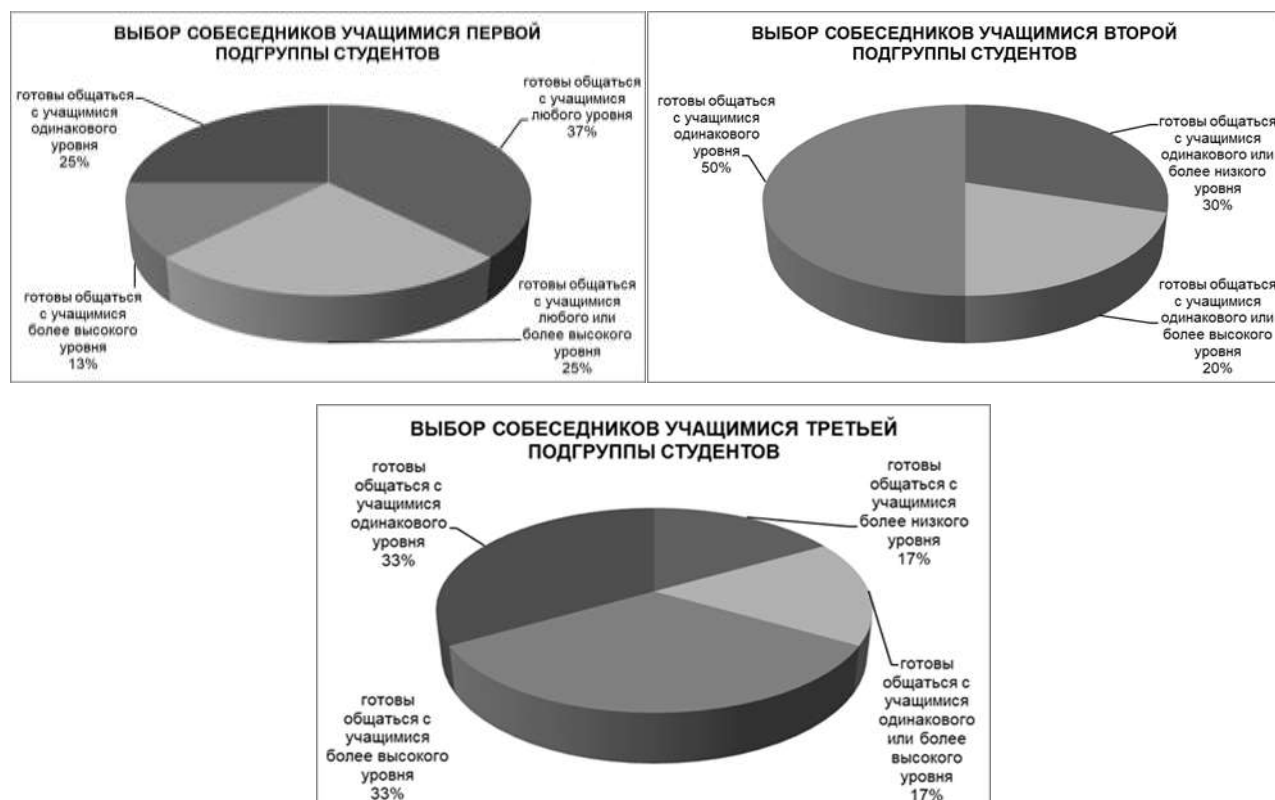


Рис. 15. Предпочтения студентов в выборе партнера по общению

2. При работе в парах студенты в основном предпочитают общаться с разными собеседниками, что, по-видимому, делает процесс общения для них более интересным. Студенты подгруппы 1 чаще всего любят менять не только собеседника, но и вопрос для обсуждения в новой паре. Студенты подгрупп 2 и 3 в большинстве своем при смене собеседника хотели бы продолжить общение по тому же самому вопросу, некоторые из них не более чем с двумя собеседниками. Учитывая имеющиеся различия в уровне языка студентов, становится очевидным, что общение некоторых студентов по одинаковым вопросам с разными собеседниками помогает им лучше усваивать новую информацию. Количественные данные по указываемым ниже вопросам о работе в парах представлены в диаграммах на рис. 16-17.

Во время работы в парах ...

- A. *мне нравится общаться только с одним собеседником*
- B. *мне нравится общаться с разными собеседниками*
- C. *для меня нет особой разницы, с каким количеством людей общаться*

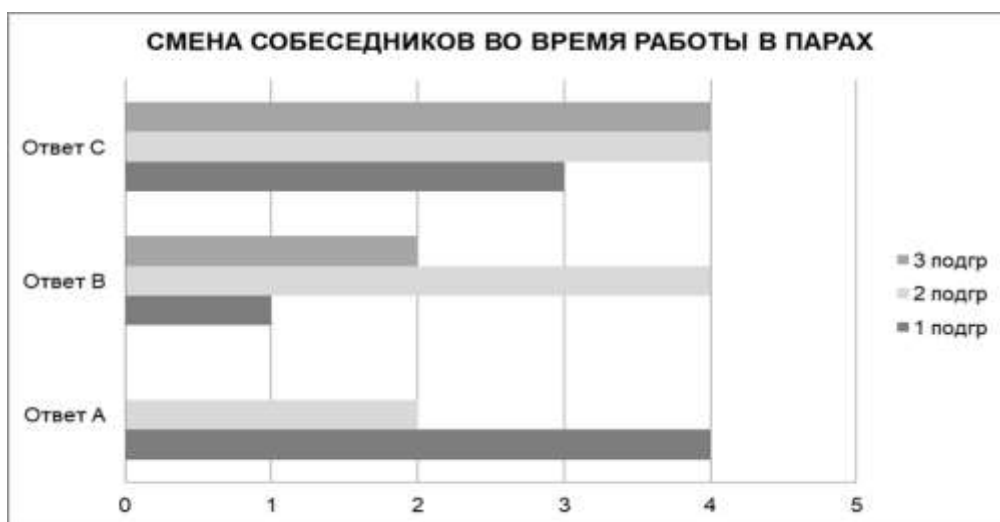


Рис. 16. Мнения студентов по заданному вопросу

Во время работы в динамических парах я предпочитаю

- A. *общаться по одинаковому вопросу с несколькими собеседниками*
- B. *каждый раз менять вопрос при смене собеседника*
- C. *общаться не более чем с двумя собеседниками по одному вопросу*

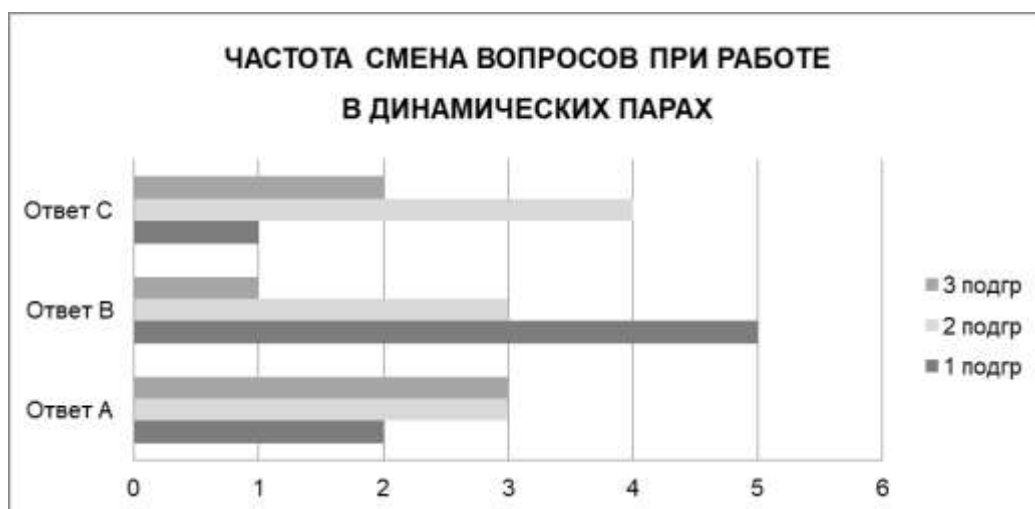


Рис. 17. Мнения студентов по заданному вопросу

3. Студенты всех уровневых подгрупп испытывают определенные трудности, связанные с использованием грамматических конструкций и лексики в устной речи. Только один из студентов указал в анкете, что в процессе общения он думает только о том, что сказать (ответ B). Остальные студенты в той или иной степени отвлекаются на то, как им построить предложение (ответ C – ду-

мают больше о том, что сказать, а не как построить предложение; ответ D - думают о том и другом одинаково). Шесть из опрошенных нами студентов тратят на построение предложения большую часть времени (ответ A) (см. рис. 18).



Рис. 18. Направленность мыслительной деятельности обучающихся

При этом, отвечая на вопрос о наиболее сложном аспекте изучения иностранного языка, многие студенты выбрали вариант «лексика и грамматика» (см. рис. 19).

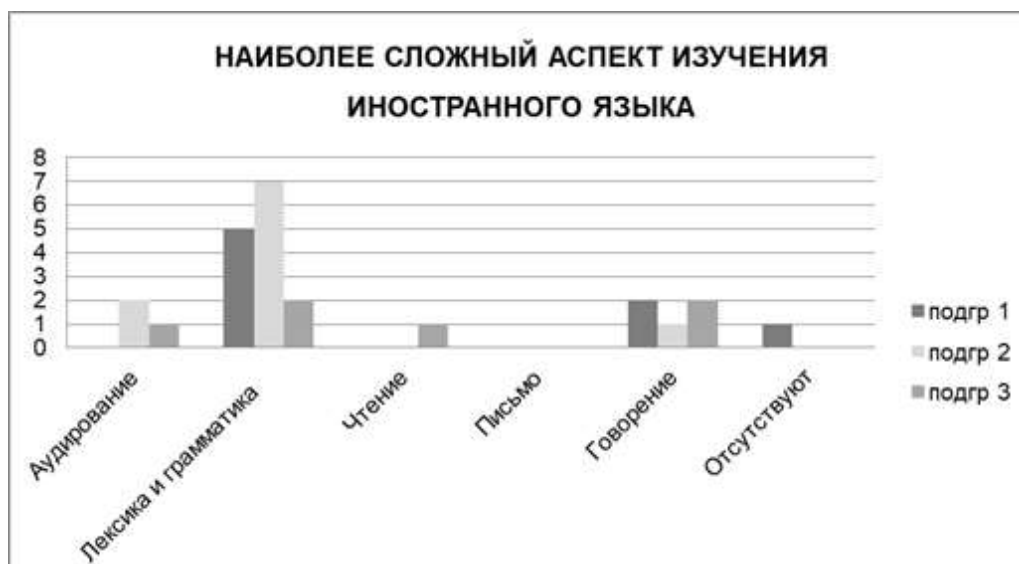


Рис. 19. Ответы респондентов о наиболее сложном аспекте изучения иностранного языка

4. Ответы на вопрос анкеты о том, что чувствует студент, когда ему задают вопросы во время совместного обсуждения темы, позволил выявить студен-

тов с повышенным уровнем тревожности во всех уровневых подгруппах (7 человек). Однако в основном студенты к вопросам относятся спокойно.

5. Студентов в наибольшей степени мотивируют на общение интересная тема и наличие интересного собеседника, а также коллективная ответственность за результат совместной работы. Данные ответа на этот вопрос представлены на диаграмме (рис. 20).

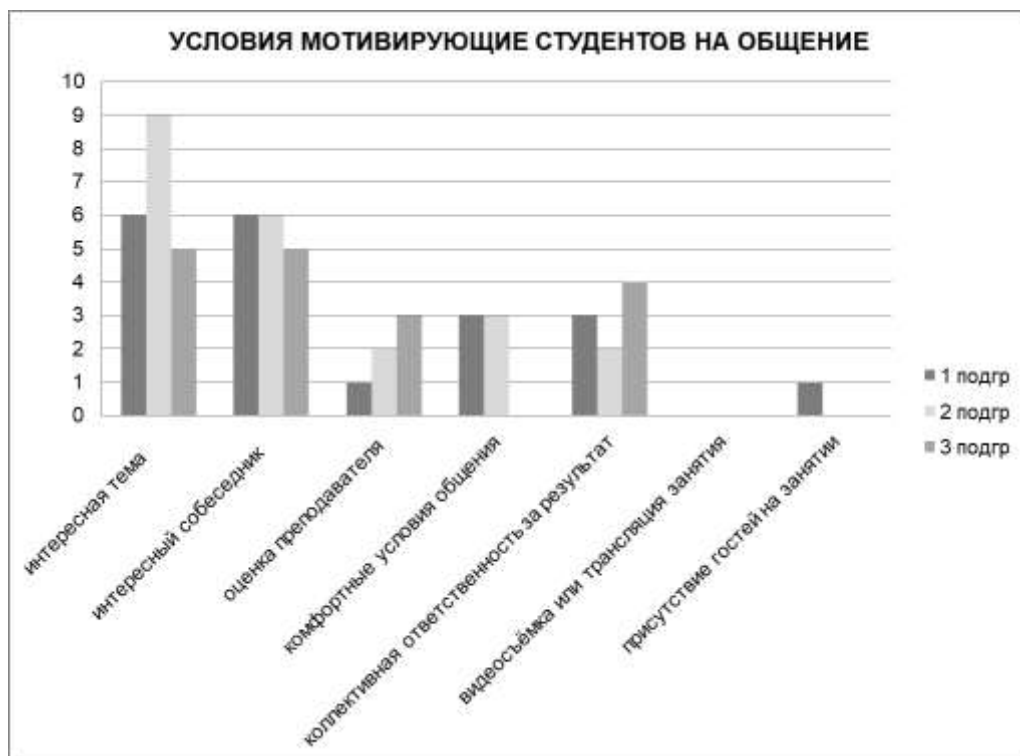


Рис. 20. Условия, повышающие мотивацию обучающихся к участию в устноречевом общении

В качестве дополнительных условий мотивации студенты также указали улучшение умений общения, нахождение общего интереса, набор новых для себя типов речевых высказываний, желание общаться на английском языке и способность собеседника поддержать диалог.

6. Знание преподавателем ведущего канала восприятия студента позволяет более грамотно осуществлять дифференциацию и индивидуализацию обучения студентов при работе в разноуровневых группах. Представим полученные ответы студентов в форме диаграммы (рис. 21).

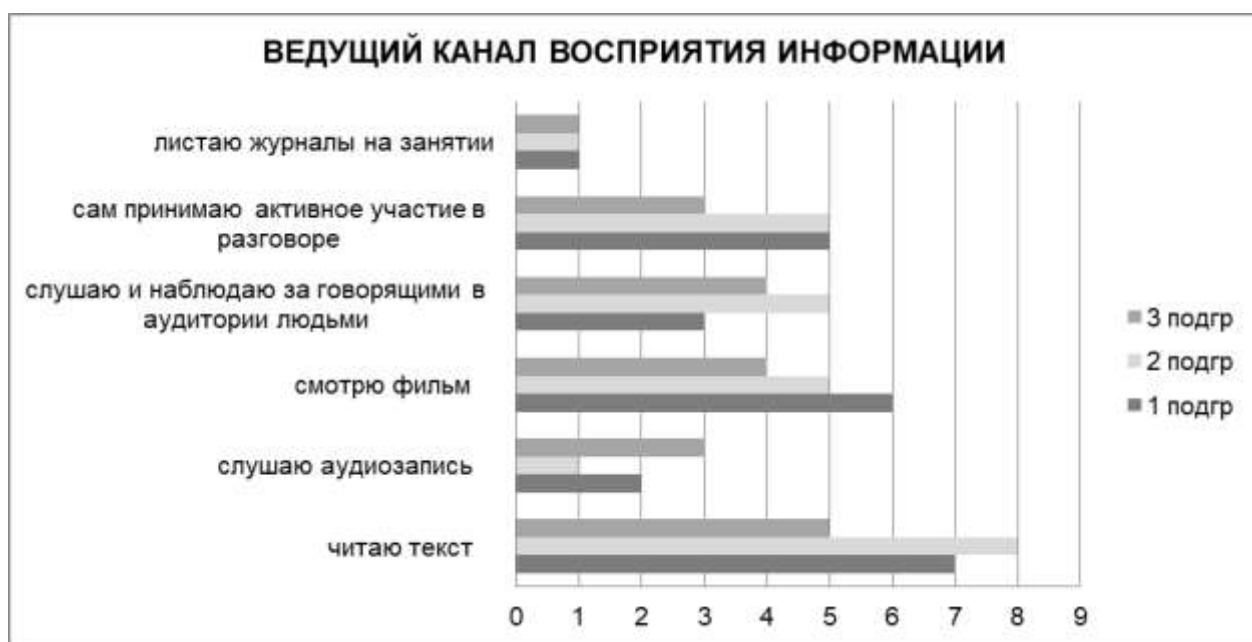


Рис. 21. Результаты определения ведущего канала восприятия студентами поступающей информации

Представленная диаграмма показывает, что большинство студентов лучше запоминают информацию при чтении текстов и просмотре фильмов. На втором месте – способы запоминания информации, связанные с наблюдением за говорящими в аудитории людьми или собственным участием студента в процессе коммуникации. Данный выбор студентов говорит о том, что они лучше усваивают информацию во время живого общения с другими людьми. Более низкий показатель у всех групп студентов обнаружился по параметру «слушаю аудиозапись». Это говорит о том, что нужно увеличить и разнообразить количество заданий на аудирование, так как для студентов, изучающих иностранный язык, важно развивать слуховую память. Кроме того, использование полимодальных заданий на стыке различных видов речевой деятельности будет способствовать не только активизации доминирующего у студента канала восприятия, но и развитию менее развитых, что приведет, в конечном счете, к повышению эффективности обучения устной речи в целом.

7. Знание английского языка позволяет студентам в большинстве случаев свободно общаться на общеразговорные темы друг с другом. Оценка студентами своего уровня развития спонтанной устной речи представлена в диаграмме на рис. 22.

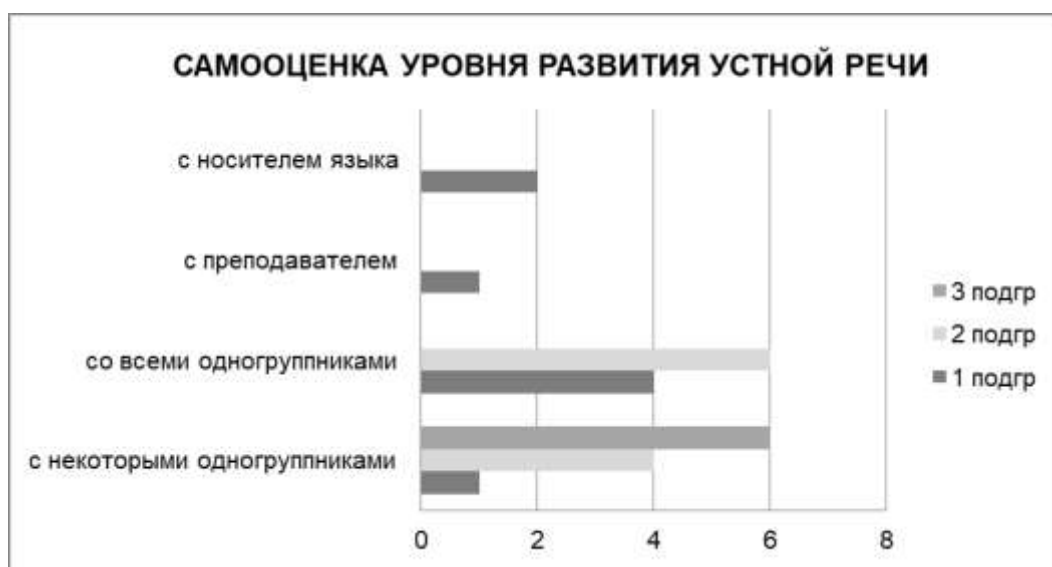


Рис. 22. Результаты самооценки студентами уровня развития умений устной речи

На основании всех представленных выше диаграмм и таблиц можно заключить, что большинство разноуровневых студентов после завершения эксперимента значительно улучшили свои способности осуществлять иноязычное общение. Многие из них готовы взаимодействовать в процессе общения со студентами разного языкового уровня, что говорит о развитии у студентов необходимых речевых умений для общения в условиях гетерогенной среды.

Таким образом, как показало наше исследование, использование рассмотренной нами модели обучения, в основе которой лежит ТРК, позволяет добиваться заметных успехов в развитии умений устной речи разноуровневых студентов даже за относительно короткое время. Несмотря на то, что студенты экспериментальной группы занимались в большой разноуровневой группе (25 человек), а студенты контрольной группы делились на две разноуровневые, примерно одинаковые по силе и численности академические группы, у студентов экспериментальной группы был зафиксирован более высокий по сравнению с контрольной группой результат развития всех рассмотренных нами устных речевых умений. Это говорит о том, что использование разработанной нами методики разноуровневого обучения устной речи студентов в формате разговорных клубов позволяет достичь более высоких результатов, чем при традиционном обучении.

Выводы по 2 главе

Проведенный нами компаративный анализ технологий обучения, используемых для развития УИР в разноуровневых группах, показал, что ни одна из них в отдельности не может в полной мере удовлетворить существующие потребности в овладении разноуровневыми студентами устноречевыми умениями. В процессе исследования вскрыты существенные дефициты в области обучения устной речи разноуровневых студентов при освоении ими общего курса ИЯ на начальном этапе обучения в вузе.

Анализ учебной литературы выявил практически полное отсутствие учебников (учебных пособий), предлагающих задания для развития иноязычной устной речи, адаптированные для студентов с различным уровнем подготовки в одной книге. Учитывая распространенность разноуровневых групп в неязыковых вузах, мы пришли к выводу о том, что прежняя стратегия «усреднения» языковых уровней студентов для совершенствования их устной речи является неэффективной.

Одним из наиболее перспективных инструментов обучения студентов иноязычной устной речи является технология разговорного клуба, представляющая собой системно организованную деятельность преподавателя и студентов. Она включает в себя подготовку к устному общению по изучаемой теме с учетом разноуровневости ее участников, проведение совместного обсуждения тем и подведение итогов с индивидуальной и групповой рефлексией. Технология разговорного клуба характеризуется концептуальностью, системностью, управляемостью, эффективностью и воспроизводимостью: каждый этап работы — от разноуровневой подготовки до итоговой рефлексии — содержит последовательные шаги, обеспечивающие целенаправленное развитие устноречевых умений обучающихся.

В главе доказано, что средством материализации технологии разговорного клуба является разноуровневое модульное учебное пособие. Оно позволяет формировать для студентов индивидуальные образовательные траектории, од-

новременно обеспечивая взаимодействие как внутри групп (подгрупп) одного уровня, так и между участниками с различными уровнями подготовки. На основе применения специализированных частных принципов (персонализация обучения, перегруппировка студентов в смешанные подгруппы для выполнения заданий, оптимизация и интенсификация обучения, вовлечение студентов всех уровней в творческие задания, самостоятельная работа с аудиоключами и запись авторских подкастов) разработано авторское пособие «Steplighter». Для реализации этих принципов в пособии применяются разнообразные методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый (эвристический), проблемного изложения, исследовательский. Каждый метод включает комплекс детализированных приемов, направленных на последовательное формирование и совершенствование устной речи студентов на английском языке. В главе приведены фрагменты пособия, иллюстрирующие данные приемы.

Для разноуровневого оценивания студентов автором разработан цифровой администратор Steplighter, представляющий собой балльно-рейтинговую систему на основе коэффициентов трудоемкости выполняемых заданий с учетом различий в языковом уровне студентов. Использование данного инструмента в командной игре «дебаты» и при оценке других выполняемых студентами заданий способствует росту мотивации и осуществлению самоанализа динамики развития своих устноречевых способностей студентами.

Экспериментальная проверка рассмотренной в работе методики разноуровневого совершенствования умений устной речи в условиях разговорного клуба, проведенная на базе МГУТУ им. К. Г. Разумовского (ПКУ), подтвердила высокую эффективность использования разговорных клубов как интегрированной части учебного процесса в разноуровневых группах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В федеральных образовательных стандартах высшего образования определено, что совершенствование способности студентов к устной коммуникации является одной из приоритетных задач, как для языкового, так и неязыкового вузов. Ориентация современной системы обучения иностранному языку в этих условиях на практическое овладение им предполагает усиление внимания к развитию необходимых для свободного общения иноязычных устных речевых умений. Для этого представляется необходимым внедрение в процесс обучения в вузе специализированных технологий, обеспечивающих особые возможности для общения студентов в гетерогенной языковой среде.

В результате длительной эволюции разноуровневое обучение утвердилось в своем статусе дидактического направления – подвида (формы) дифференцированного обучения, позволяющего эффективно осуществлять индивидуализацию обучения применительно к смешанным по уровню (гетерогенным) учебным группам. Такой характер обучения особенно часто проявляется при обучении студентов неязыкового вуза как иностранному языку в целом, так и иноязычной устной речи в частности. Особого внимания заслуживает вариант двойной уровневой дифференциации, предполагающий углубленную индивидуализацию работы студентов посредством сочетания внутреннего и внешнего вида уровневой дифференциации обучения и учет большего количества параметров при разноуровневом обучении ИЯ.

Разноуровневое обучение позволяет индивидуализировать процесс обучения устной речи в аспекте устранения асимметрии в развитии устных речевых умений за счет перегруппировки состава студентов и создания нескольких одно- и разноуровневых мобильных групп с учетом их уровня владения умениями устной речи и в зависимости от решения учебных задач. В таких условиях «неравенство» в уровне владения умениями устной речи выступает стимулом для усиления мотивации к иноязычной коммуникации, активизации обучающихся, а также улучшения способности студентов к общению по модели взаимодей-

ствия в гетерогенном социальном пространстве. В этом контексте особую роль приобретают различные экстралингвистические факторы, прежде всего параметры субъекта общения, особенно его социальный и коммуникативный опыт. С этих позиций требуется учитывать разно- и многообразие субъектов взаимодействия как на уровне их личностных характеристик (социальный статус, профессиональная принадлежность, возраст, гендер, психологические особенности и пр.), так и на уровне их вербального поведения, проявляющегося в том числе в «разности» уровней владения иностранным языком.

В условиях обучения в разноуровневой группе обучающиеся готовятся к сложным, вариативным и непредсказуемым ситуациям межличностного общения в различных обстоятельствах своей жизнедеятельности. Для этого им необходимы особые умения устной иноязычной речи: взаимодействия с разноуровневым партнером по общению с целью познания окружающего мира, адаптации к разноуровневому партнеру по общению, управления процессом общения в условиях разных уровней владения языком коммуникантами, медиации, а также специальные умения.

Тактически проблема обучения студентов устной речи в гетерогенных группах базируется на основополагающих подходах: дифференцированном, индивидуально-дифференцированном, индивидуальном, разноуровневом. Наибольшую эффективность имеет применение разноуровневого подхода в группах, отличающихся в субуровне (например, уровни A2 и A2+), группах смежного уровня (например, уровни A2 и B1) и многоуровневых группах (например, уровни от A2 до C1).

Такой подход положен в основу разработки технологии разговорного клуба, нацеленной на разноуровневое совершенствование у обучающихся умений устной речи на английском языке. Разработанная технология характеризуется концептуальностью, системностью, управляемостью, эффективностью и воспроизводимостью. Она представляет собой последовательно спланированную деятельность преподавателя и студентов на этапах разноуровневой подготовки студентов к устноречевой деятельности, проведения совместного обсуж-

дения вопросов в разноуровневых группах, подведения итогов с индивидуальной и групповой рефлексией. Каждый из этапов реализации технологии включает ряд последовательных шагов, нацеленных на совершенствование устных речевых умений студентов. В работе (рис. 4) представлена подробная схема, отражающая авторскую технологию разговорного клуба во всей ее целостности.

Технология воплощена в авторское учебное пособие «Steplighter» (имеет 3 переиздания в издательстве «Титул»). В нем предложены основанные на специальных принципах (персонализации обучения устной речи студентов, перегруппировки студентов разноуровневых групп в смешанные подгруппы для решения определенных задач обучения устной речи, оптимизации и интенсификации разноуровневого обучения устной речи, вовлечения обучающихся всех уровней в выполнение устных речевых заданий творческого характера, самостоятельного выполнения устных речевых заданий с опорой на аудиоключи и с записью авторских аудиоподкастов) методы (объяснительно-иллюстративный, эвристический, репродуктивный, проблемного изложения и исследовательский) и приемы организации работы в разноуровневой группе. Эта работа позволяет совершенствовать устные речевые умения студентов благодаря конструированию особых лингвообразовательных траекторий (уровневых программ) и обеспечению необходимого для обучения устной речи взаимодействия разноуровневых студентов. Выстроенный в пособии процесс совершенствования умений УИР обучающихся включает следующие этапы: разноуровневой подготовки к устной речевой деятельности, проведения совместного обсуждения в разноуровневых группах, подведения итогов с индивидуальной и групповой рефлексией.

Пособие составляет авторский комплекс средств обучения студентов устной речи на английском языке, в который входят: методическое пособие, аудиозаписи подкастов с примерами выполнения заданий, цифровой администратор Steplighter, работающий на основе онлайн-таблиц, мессенджер для быстрого обмена сообщениями в группе и образовательные сайты. В дополнение разработаны критерии оценивания уровня развития речевых умений студентов, ко-

торые преподаватели и студенты могут использовать для определения векторов их дальнейшего совершенствования.

Проведенная на базе МГУТУ им. К. Г. Разумовского, экспериментальная проверка разработанной методики разноуровневого обучения устной иноязычной речи в формате разговорных клубов показала высокую эффективность ее использования в образовательном процессе. Обучающиеся значительно повысили свою мотивацию и улучшили проверяемые нами устноречевые умения. Проводимые со студентами разговорные клубы оказываются естественным образом интегрированы в учебный процесс, а их темы соответствуют модулям учебника согласно используемым в вузе программам обучения. Благодаря четкому тематическому и разноуровневому структурированию изучаемого курса студенты сначала работают над правильностью речи, выполняя разноуровневые языковые и условно-речевые упражнения, а затем над ее беглостью, вырабатывая у себя необходимые речевые умения в процессе проведения дискуссий и дебатов.

Таким образом, в работе решена задача разработки методики разноуровневого совершенствования умений устной речи студентов на английском языке на основе применения технологии разговорного клуба. Полученные на занятиях знания и развитые речевые умения могут быть в дальнейшем использованы для решения профессиональных и социокультурных задач общения в обществе, которое во многом тоже является гетерогенным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абаева, Ф. Б.** Использование технологии case study в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку / Ф. Б. Абаева. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 2 (23). – С. 177–180.
2. **Абрамова, Н. В.** Устная речь как процесс и предмет иноязычного обучения в вузе / Н. В. Абрамова. – Текст : непосредственный // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход : материалы III международной научно-практической конференции, Симферополь, 25–27 апреля 2019 года. – Симферополь : Ариал, 2019. – С. 8–14.
3. **Арапов, А. И.** Дифференциация обучения в отечественной педагогике и школе: теория, история, практика : учеб. пособие / А. И. Арапов. – Новосибирск : НГПУ, 2001. – 75 с. – Текст : непосредственный.
4. **Арапов, А. И.** Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы: монография / А. И. Арапов. – Новосибирск : НГПУ, 2003. – 129 с. – Текст : непосредственный.
5. **Ариас, А. М.** Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе / А. М. Ариас. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 8 (138). – С. 7–13.
6. **Арутюнов, А. Р.** Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков : Конспекты лекций / А. Р. Арутюнов, И. С. Костина. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1992. – 147 с. – Текст : непосредственный.
7. **Арутюнова Н.Д.** Дискурс. Речь – Текст : непосредственный // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. С. 136-137.
8. **Архипов, В. И.** Школьные учебники иностранного языка нового поколения: от теории к практике составления / В. И. Архипов // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации : сб. ст. меж-

дунар. научно-практ. конф. / Федер. гос. науч. учреждение "Ин-т содержания и методов обучения" РАО, ГБОУ ВПО Моск. гор. пед. ун-т, ГАОУ ВПО Моск. инт открыт. образования, Ассоц. учителей нем. яз. г. Москвы, ОАО "Изд-во "Просвещение" ; [отв. ред. А. В. Щепилова, Л. Г. Викулова]. – М., 2013. – С. 207 – 210. – Текст : непосредственный.

9. **Афанасьева, М. В.** О новых подходах к преподаванию иностранного языка в экономическом вузе / М. В. Афанасьева, Т. Н. Николаева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2011. – № 2. – С. 105–109.
10. **Бабушкина, Л. Е.** Модель реализации разноуровневого обучения иностранному языку / Л. Е. Бабушкина, С. И. Пискунова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2016. – № 10. – С. 130–135.
11. **Барина, О. Ю.** Развивающие технологии обучения иностранному языку / О. Ю. Барина. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2013. – № 1 (11). – С. 78–81.
12. **Безукладников, К. Э.** Обучение иноязычной монологической речи студентов бакалавриата педагогического вуза на основе междисциплинарной интеграции / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, А. В. Назарова. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 453. – С. 195–204.
13. **Белорукова, М. В.** Методика применения практик разговорного клуба в неязыковом вузе / М. В. Белорукова, М. В. Золотова – Текст: непосредственный // Бизнес. Образование. Право. – 2024. – № 1 (66). – С. 438–444.
14. **Бердичевский, А. Л.** Методика межкультурного иноязычного образования в вузе / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – 368 с. – Текст : непосредственный.
15. **Беспалько, В. П.** Теория учебника : Дидакт. аспект / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1988. – 160 с. – Текст : непосредственный.
16. **Бим, И. Л.** Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации : учеб. пособие / И. Л. Бим ; М-во про-

свещения РСФСР; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина; Кафедра лексики и фонетики нем. яз. – Москва : [МГПИ], 1974. – 240 с. – Текст : непосредственный.

17. **Божович, Л. И.** О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л. И. Божович. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 108–116.
18. **Болдонова, И. С.** Герменевтика устной межличностной коммуникации / И. С. Болдонова. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 14. – С. 162–169.
19. **Бредихина, И. А.** Аудирование иноязычных текстов академического характера в условиях профессиональной подготовки студентов магистратуры и аспирантов / И. А. Бредихина, Т. Д. Рожина, О. С. Степанова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 81–86.
20. **Бронзова, Л. И.** Применение технологии обучения в сотрудничестве на занятиях по иностранному языку в юридическом вузе / Л. И. Бронзова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы права, экономики и управления. – 2017. – № 1 (4). – С. 272–276.
21. **Бухаркина, М. Ю.** Технология разноуровневого обучения. Статья. Иностранные языки в школе / М. Ю. Бухаркина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 11–12.
22. **Ваганова, Н. В.** Разноуровневые группы гомогенного характера как фактор успешности освоения иноязычной компетенции в неязыковом вузе / Н. В. Ваганова, А. А. Христюкова – Текст : непосредственный // Гуманизация образования. – 2018. – № 6. – С. 96–102.
23. **Валиуллина, Г. Г.** Психология индивидуализации и дифференциации обучения / Г. Г. Валиуллина, Б. В. Кайгородов, И. Р. Туйгунов. – Астрахань : Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2019. – 72 с. – Текст : непосредственный.

24. **Вельдина, Ю. В.** Мультисреда (на примере е-учебника) как способ организации разноуровневого обучения иностранному языку / Ю. В. Вельдина, О. Н. Ясаревская, Е. А. Вольникова – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2024. – № 4 (175). – С. 175–178.
25. **Вихрова, А. В.** Обучение профессионально-ориентированному языку студентов неязыковых вузов средствами технологии Reading circles / А. В. Вихрова. – Текст : непосредственный // Горизонты образования : материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию РАН, 300-летию со дня рождения И. Канта, 190-летию со дня рождения Д. И. Менделеева и 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина, Омск, 25–26 апреля 2024 года. – Омск : Омский государственный педагогический университет, 2024. – С. 380–382.
26. **Внучкова, Т. Н.** Разговорный клуб как форма актуализации Homo Loquens в аспекте РКИ / Т. Н. Внучкова. – Текст : непосредственный // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. – 2021. – № 1. – С. 63–73.
27. **Волкова, Е. В.** Дискуссионный клуб иноязычного общения как форма факультативной работы в ВУЗе / Е. В. Волкова. – Текст : непосредственный // Universum: психология и образование. – 2017. – № 5 (35). – С. 14–17.
28. **Воропаева, Е. В.** Использование концепции взаимного обучения (peer-to-peer) при формировании критического мышления подростков на онлайн-уроках иностранного языка / Е. В. Воропаева. – Текст : непосредственный // Интерактивная наука. – 2022. – № 10 (75). – С. 15–17.
29. **Восковская, А. С.** Особенности обучения иностранному языку в многоуровневых группах неязыкового вуза: проблемы и способы их разрешения / А. С. Восковская, Т. А. Карпова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 276–280.
30. **Вохмина, Л. Л.** Система упражнений по обучению устной иноязычной речи : теория и практика (на примере русского языка как иностранного) /

- Л. Л. Вохмина, А. С. Куваева, С. А. Хавроница. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 268 с. – Текст : непосредственный.
31. **Выготский, Л. С.** Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2006. – (Библиотека всемирной психологии). – Текст : непосредственный.
 32. **Вятютнев, М. Н.** Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – Москва : Русский язык, 1984. – 144 с. – Текст: непосредственный
 33. **Гали, Г. Ф.** English for students of Pedagogical departments / Г. Ф. Гали, Э. И. Назмиева, Л. Н. Юзмухаметова. – Казань : Казан. ун-т, 2023. – 108 с.
 34. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – Москва : Аркти, 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.
 35. **Гальскова, Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2015. – 368 с. – Текст : непосредственный.
 36. **Гвоздева, А. В.** Интегративно-дифференцированный подход в развитии субъектности студентов при обучении иностранным языкам / А. В. Гвоздева ; Курский гос. ун-т. – Курск : Курский гос. ун-т, 2008. – 212 с. – Текст: непосредственный.
 37. **Гердо, Н. В.** Отличительные особенности дифференциации и индивидуализации обучения в современных условиях / Н. В. Гердо. – Текст : непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2012. – № 1-2 (73). – С. 42–47.
 38. **Гитман, Е. К.** Особенности применения концентрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Е. К. Гитман, М. А. Бушуева. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23 (199). – С. 42–46.

39. **Година, А. Б.** Студенческий английский клуб как инновационная структура в системе дополнительного языкового образования / А. Б. Година. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4-2 (58). – С. 193–196.
40. **Головяшкина, М. А.** К проблеме индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе / М. А. Головяшкина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2-2 (80). – С. 405–408.
41. **Голуб, Л. Н.** Технология проблемного обучения иностранным языкам / Л. Н. Голуб. – Текст : непосредственный // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам : материалы четвертой международной научно-практической конференции, Брянск, 24–26 ноября 2016 года / под ред. В. С. Артемовой. – Брянск : Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2016. – С. 182–189.
42. **Гольцова, Т. А.** Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1 (118). – С. 81–89.
43. **Горлова, Е. А.** Технология дифференцированного обучения как педагогическая проблема / Е. А. Горлова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2012. – № 1. – С. 050–054.
44. **Гудий, К. А.** Дифференцируемое обучение французскому языку в магистратуре с применением аудиокастов / К. А. Гудий, С. С. Арбузов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 110–118.
45. **Гураль, С. К.** Дискурс-анализ в свете синергетического видения / С. К. Гураль. – Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 12. – С. 67–68.
46. **Гурвич, П. Б.** Основы обучения устной речи на языковых факультетах : (курс лекций) : [в 2 ч.]. Ч. 1 / П. Б. Гурвич ; М-во просвещения РСФСР,

- Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского. Владимир : Изд-во Влдим. пед. ин-та, 1974. – 176 с. – Текст : непосредственный
47. **Гурвич, П. Б.** Основы обучения устной речи на языковых факультетах : (курс лекций) : [в 2 ч.]. Ч. 2 / П. Б. Гурвич ; М-во просвещения РСФСР, Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского. Владимир : Изд-во Влдим. пед. ин-та, 1974. – 176 с. – Текст : непосредственный
 48. **Гурвич, П. Б.** Обучение неподготовленной речи / П. Б. Гурвич. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 8. – С. 11–17.
 49. **Гутман, В. В.** Зона ближайшего развития: диапазон применения понятия в образовательном пространстве вуза / В. В. Гутман – Текст : непосредственный // Вестник Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии. – 2010. – № 1-2 (5). – С. 5–10.
 50. **Дагбаева, Н. Ж.** Адаптивные технологии в обучении иностранным языкам с учетом особенностей взрослых обучающихся / Н. Ж. Дагбаева, Л. О. Сельверова. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 121–129.
 51. **Данчук, М. П.** Современные образовательные технологии и их дидактическая сущность / М. П. Данчук. – Текст : непосредственный // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2007. – № 2 (138). – С. 118–124.
 52. **Данюшина, Ю. В.** Коммуникативно-когнитивные аспекты моделирования дискурса / Ю. В. Данюшина. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – Т. 5, № 1. – С. 111–117.
 53. **Дзюбенко, А. И.** Современные методы и приемы преодоления языковых трудностей при переходе на новый уровень владения языком / А. И. Дзюбенко, А. С. Скоморох. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 4 (37). – С. 58–61.

54. **Динейкина, Е. В.** Организация процесса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе в рамках многоуровневого подхода / Е. В. Динейкина, Н. В. Кузнецова – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5, № 5. – С. 661–666.
55. **Дискурс как новая лингвофилософская парадигма** : учебное пособие / сост. А. Г. Горбунов. – Ижевск : Удмуртский университет, 2013. – 56 с. – Текст : непосредственный.
56. **Дронов, В. П.** Учебно-методическое обеспечение сегодня – переход к новым формам / В. П. Дронов, В. В. Копылова. – Текст : непосредственный // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации : сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим, Москва, 02–03 апреля 2013 года. – Москва : Тезарус, 2013. – С. 213–215.
57. **Дубских, А. И.** Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений: преимущества и проблемы внедрения / А. И. Дубских. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2020. – № 4 (39). – С. 44–51.
58. **Дубаков, А. В.** Основные направления использования информационно-коммуникационных технологий в процессы обучения иностранным языкам / А. В. Дубаков. – Текст : непосредственный // Информационное пространство: социальные и медийные аспекты : материалы Международной научно-практической конференции, Шадринск, 25–26 марта 2015 года. – Шадринск : Каргапольский филиал ФГУП «Шадринский Дом Печати», 2015. – С. 213–217.
59. **Дьяченко, А. И.** Пути и способы дифференциации на занятиях по иностранному языку в высшей школе / А. И. Дьяченко, М. В. Клименко. – Текст : непосредственный // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 36 (118). – С. 77–83.

60. **Евдокимова, М. Г.** Перспективы эволюции учебника иностранного языка для неязыкового вуза / М. Г. Евдокимова. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 192. – С. 7–15.
61. **Евменова, Т. И.** Методология исследования проблем индивидуализации образовательной деятельности / Т. И. Евменова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2004. – № 1 (34). – С. 49–56.
62. **Екимова, Н. В.** Роль дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе (английский) / Н. В. Екимова. – Текст : непосредственный // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 4 (97). – С. 106–109.
63. **Елухина, Н. В.** Обучение аудированию на уроках французского языка в средней школе : пособие для учителя / Н. В. Елухина. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с. – Текст : непосредственный
64. **Елухина, Н. В.** Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н. В. Елухина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе, 1989. – № 2. – С. 25–27.
65. **Ерентуева, А. Ю.** Разноуровневое обучение как форма внутренней дифференциации : монография / А. Ю. Ерентуева. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1999. – 93 с. – ISBN 5-85213-204-7. – Текст : непосредственный.
66. **Жукова Н. М.** Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Жукова Наталья Михайловна. – Москва, 2006. – 24 с. – Текст : непосредственный.
67. **Жукова, Ю. В.** Английский язык для студентов неязыковых вузов : учебное пособие по дисциплине «Английский язык» для студентов всех специальностей первого и второго курсов технических вузов / Ю. В. Жукова. – Ульяновск : УлГТУ, 2020. – 250 с. – ISBN 978-5-9795-2080-3. – Текст : непосредственный.

68. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2008. – Текст : непосредственный.
69. **Захарова, О. А.** Индивидуализация обучения будущих специалистов в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Захарова Ольга Александровна. – Кемерово, 2012. – 21 с. – Текст : непосредственный.
70. **Зенкова, Л. А.** Проектирование программы разговорного клуба на основе исследовательского обучения в условиях цифровой образовательной среды / Л. А. Зенкова. – Текст : непосредственный // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 3. – С. 86.
71. **Зими́на, М. В.** Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков / М. В. Зими́на, Н. А. Лю́лева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 150.
72. **Зимняя, И. А.** Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, М. Д. Лаптева; под редакцией профессора И. А. Зимней; Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (МГИМО). – Москва : Аспект пресс, 2020. – 395 с. – ISBN 978-5-7567-1093-9. – Текст : непосредственный.
73. **Зимняя, И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – Издание второе. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с. – Текст : непосредственный.
74. **Зябло́ва, Н. Н.** Дискурс и его отличие от текста / Н. Н. Зябло́ва – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 223-225.
75. **Иди́лова, И. С.** Формирование продуктивных умений устной речи при обучении иностранному языку студентов неязыкового ВУЗа / И. С. Иди́лова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государствен-

ного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 1 (830). – С. 103–115.

76. **Идилова, И. С.** Формирование у магистрантов умений устного общения на английском языке в неязыковом вузе / И. С. Идилова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2017. – № 4 (775). – С. 95–105.
77. **Казанцева, Е. М.** Параметры оценки современного учебника иностранного языка с точки зрения реализации личностно-развивающего содержания языкового образования / Е. М. Казанцева – Текст : непосредственный // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2021. – № 2. – С. 167-178.
78. **Каменская, Л. С.** Приоритетные направления в обучении иностранным языкам (неязыковые вузы) / Л. С. Каменская. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 591. – С. 9–24.
79. **Карасик, В. И.** Дискурсология как направление коммуникативной лингвистики / В. И. Карасик. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2016. – № 1 (21). – С. 17–34.
80. **Карасик, В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с. – ISBN 5-88234-552-2. – Текст : непосредственный.
81. **Каргина, Е. М.** Последовательность развития разных видов иноязычной речевой деятельности / Е. М. Каргина – Текст : непосредственный. // Молодой ученый. – 2015. – № 6(86). – С. 612-615.
82. **Касавин, И. Т.** Текст, дискурс, контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. Замысел книги / И. Т. Касавин. – Текст : непосредственный // Эпистемология и философия науки. – 2009. – Т. 19, № 1. – С. 53–56.

83. **Квасюк, Т. Я.** Индивидуализация процесса обучения студентов вузов в ходе изучения иностранного языка : монография / Т. Я. Квасюк. – Москва : НИКПЦ Восход-А, 2011. – 252 с. – ISBN 978-5-93055-203-4. – Текст : непосредственный.
84. **Кибрик, А. А.** Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А. А. Кибрик. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3–21.
85. **Кирсанов, А. А.** Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 224 с. – Текст : непосредственный.
86. **Кларин, М. В.** Технология дискуссии в образовательном процессе / М. В. Кларин. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2015. – № 5 (1448). – С. 139–151.
87. **Классен, Е. В.** Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе / Е. В. Классен, О. В. Одегова. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2019. – Т. 8, № 30. – С. 8–19.
88. **Клец, Т. Е.** Обучение дискуссионному общению как средство повышения качества языковой подготовки студентов нелингвистических направлений / Т. Е. Клец // Язык и культура в билингвальном образовательном пространстве : материалы II международной научно-практической конференции, Псков, 19–20 мая 2016 года. – Псков : Логос, 2016. – С. 115–121.
89. **Клименко, М. В.** Реализация внутренней дифференциации при обучении продуктивным видам речевой деятельности посредством выполнения разноуровневых упражнений в языковом вузе / М. В. Клименко, В. Т. Красникова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы педагогики и образования : сборник научных статей международной научно-практической конференции, Брянск, 24–25 октября 2019 года / науч. ред. Н. А. Астахова. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Полиграмм-Плюс, 2019. – С. 283–290.

90. **Клименко, М. В.** Дифференцированный подход к обучению продуктивным видам речевой деятельности студентов технических вузов на занятиях по английскому языку / М. В. Клименко, Е. Г. Матвеева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – С. 220.
91. **Клименко, М. В.** Формирование навыков критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку на основе проблемных ситуаций / М. В. Клименко, Т. М. Филимонова. – Текст : непосредственный // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – № 4 (34). – С. 305–313.
92. **Клименко, М. В.** Ведущий тип модальности как основа дифференциации самостоятельной работы студентов языкового профиля в электронной системе обучения / М. В. Клименко, Я. С. Купреева // Актуальные проблемы педагогики и образования : сборник научных статей международной научно-практической конференции, Брянск, 22–23 апреля 2021 года. – Брянск : Полиграм-Плюс, 2021. – С. 77–82.
93. **Кобцева, С. А.** Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении (на примере изучения иностранного языка студентами лингвистических специальностей) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Кобцева Светлана Александровна. – Мурманск, 2007. – 184 с. – Текст : непосредственный.
94. **Ковалевский, Р. Л.** О коммуникативном пространстве сценарного учебника / Р. Л. Ковалевский. – Текст : непосредственный // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации : сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим, Москва, 02–03 апреля 2013 года. – Москва : Тезарус, 2013. – С. 228–232.
95. **Кожевникова, Т. В.** Учебник иностранного языка в неязыковом вузе: история и современность / Т. В. Кожевникова – Текст : непосредственный //

- Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 2(839). – С. 45-54.
96. **Колесников, А. А.** Многослойность речевого умения и структурный метод его развития / А. А. Колесников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 1. – С. 7–16.
 97. **Колмакова, О. А.** Устный научный дискурс в аспекте межкультурного взаимодействия / О. А. Колмакова. – Текст : непосредственный // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы : сборник научных статей. – Москва : Языки Народов Мира, 2021. – С. 126–132.
 98. **Кондрахина, Н. Г.** Особенности индивидуализации обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Н. Г. Кондрахина, О. Н. Петрова, Н. П. Староверова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 130–136.
 99. **Кондрашова, Н. В.** Обучение иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки / Н. В. Кондрашова, Н. А. Кокошникова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 60–62.
 100. **Конжиев, Н. М.** Дифференциация обучения: теория и практика : пособие / Н. М. Конжиев, Ю. А. Шабанов, Э. Э. Слабунова. – Петрозаводск : КГПУ, 1999. – 44 с. – Текст : непосредственный.
 101. **Косарева, Е. В.** Разговорный клуб как форма внеаудиторной работы с иностранными студентами / Е. В. Косарева, З. С. Масленникова, Е. М. Филатова. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 2 (249). – С. 92–96.
 102. **Костомаров, В. Г.** Пространство современного русского дискурса и единицы его описания / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова– Текст : непосредственный // Русский язык в центре Европы. – 1999. – № 1. – С. 65.
 103. **Костромина, Н. В.** Педагогические технологии обучения: сущность, их характеристики и эффективность / Н. В. Костромина. – Текст : непосред-

- ственный // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 12. – С. 105–111.
104. **Кравцова, О. А.** Современный учебник иностранного языка: от бумажного к электронному / О. А. Кравцова, Д. Н. Новиков – Текст : непосредственный // Вестник МГИМО Университета. – 2013. – № 6(33). – С. 62-66.
 105. **Красных, В. В.** Основы психолингвистики и теории коммуникации : Лекц. курс / В.В. Красных. – Москва : Гнозис, Кучково поле, 2001. – 269, [1] с. : ил., табл. : 16 см.; ISBN 5-94244-010-7. – Текст : непосредственный.
 106. **Кудинова, Н. А.** Технология «дебаты» как средство развития социальной компетентности у студентов технических специальностей / Н. А. Кудинова, Д. Л. Аржадеева. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 4. – С. 141–160.
 107. **Кузнецова, Л. Е.** Обучение решению коммуникативных задач в группах с неоднородной иноязычной подготовкой / Л. Е. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Современные концепции романо-германской филологии, лингводидактики и межкультурной коммуникации : Материалы всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 07 апреля 2023 года. – Рязань : Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, 2023. – С. 169–174.
 108. **Кузнецова, Н. Ю.** Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кузнецова Наталья Юрьевна, 2014. – 23 с. – Текст : непосредственный.
 109. **Кузнецова, Н. Ю.** Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук / Кузне-

- цова Наталья Юрьевна. – Псков, 2014. – 213 с. – Текст : непосредственный.
110. **Кузовлев, В. П.** Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации на материале обучения говорению на английском языке в средней школе : специальность 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук / Кузовлев Владимир Петрович. – Липецк, 1981. – 245 с. – Текст : непосредственный.
 111. **Кузовлев, В. П.** Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности / В. П. Кузовлев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1. – С. 23–27.
 112. **Куликова, Л. В.** Исследовательские подходы к дискурсу медиации в фокусе междисциплинарности / Л. В. Куликова, О. А. Прохорова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2-2(56). – С. 100–104.
 113. **Кутнякова, В. В.** Организация групповой беседы на занятиях по иностранному языку как средство мотивации обучения устной речи / В. В. Кутнякова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе : материалы Всероссийской научно-методической конференции, Рязань, 27 февраля 2023 года. – Рязань : Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова, 2023. – С. 159–163.
 114. **Кутнякова, В. В.** Использование гендерного подхода в обучении иностранному языку / В. В. Кутнякова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе : материалы Всероссийской научно-методической конференции, Рязань, 21 февраля 2022 года / под ред. О. В. Захарченко, А. В. Соловьевой. – Рязань : Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова, 2022. – С. 164–167.

115. **Ланкина, О. Ю.** Медиация в системе оценивания устного высказывания в форме дискуссии / О. Ю. Ланкина. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 2 (83). – С. 174–179.
116. **Лapidус, Б. А.** Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы) / Б. А. Лapidус. – Москва : Высшая школа, 1970. – 128 с. – (Б-ка преподавателя). – Текст : непосредственный.
117. **Левандровская, Н. В.** Организация разноуровневого обучения профессионально ориентированному английскому языку в военном авиационном вузе / Н. В. Левандровская. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. – С. 5.
118. **Левитан, К. М.** Метапредметный подход в развитии инновационной профессиональной языковой личности студентов юридического вуза / К. М. Левитан. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 217–230.
119. **Лежнина, А. С.** Разноуровневый подход к обучению иностранному языку в военно-техническом вузе / А. С. Лежнина. – Текст : непосредственный // Педагогические науки. – 2021. – № 4 (109). – С. 30–33.
120. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с. – ISBN 518-20212017-09. – Текст : непосредственный.
121. **Лешкевич, В. А.** Роль неформального образования в жизни студента / В. А. Лешкевич. – Текст : непосредственный // E-Scio. – 2023. – № 3 (78). – С. 240–245.
122. **Лискина, Т. В.** Возможности организации учебного процесса при обучении иностранным языкам в контексте информального вида образования (уровень языкового вуза) / Т. В. Лискина, Н. С. Паульзен. – Текст : непосредственный // Baikal Research Journal. – 2017. – Т. 8, № 4. – С. 4.
123. **Лихачева, Ж. В.** К вопросу о необходимости использования дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку / Ж. В.

- Лихачева. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2015. – № 4(141). – С. 173-176.
124. **Лукша, И. В.** Из опыта работы английского разговорного клуба Томского государственного педагогического университета / И. В. Лукша. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 5. – С. 97–98.
125. **Лушникова, И. И.** Практика применения интегративно-дифференцированного подхода к обучению устной деловой иноязычной речи (на основе аутентичных текстов) / И. И. Лушникова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2015. – № 2. – С. 51–57.
126. **Львова, О. В.** Использование технологии «Дебаты» при обучении иностранному языку / О. В. Львова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2014. – № 1 (13). – С. 76–79.
127. **Лэй, С.** Интеллектуальная игра дебатов: формы организации и особенности проведения / С. Лэй. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 58–61.
128. **Маковская, Э. Н.** Использование технологии модульного обучения для оптимизации и индивидуализации процесса обучения иностранным языкам в техническом ВУЗе / Э. Н. Маковская. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4-2. – С. 117–120.
129. **Малахова, М. Н.** Особенности методики преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях МВД России / М. Н. Малахова, Е. Ю. Смердина. – Текст : непосредственный // Методика и дидактика учебного процесса и научной деятельности в подготовке сотрудников полиции : Материалы международного научно-практического семинара, Омск, 18–22 октября 2010 года / Омская академия МВД России. – Омск : Ом-

ская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2011. – С. 68–76.

130. **Малетина, Л. В.** Ситуативная обусловленность речевой коммуникации / Л. В. Малетина – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 242.
131. **Мальцева, С. Н.** Современные тенденции в обучении профессионально-ориентированному аудированию и говорению на иностранном языке / С. Н. Мальцева. – Текст : непосредственный // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 28–32.
132. **Методологические основания проектирования моделей управления многообразием в образовательных системах** / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков, И. А. Дониная, И. А. Ушанова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 231–235.
133. **Милюшенко, Т. В.** Коммуникативный тренинг как средство совершенствования иноязычных устно-речевых умений студентов неязыкового вуза (на материале английского языка) : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Милюшенко Татьяна Валерьевна. – Екатеринбург, 2006. – 238 с. – Текст : непосредственный.
134. **Мильруд, Р. П.** Приемы и технологии обучения устной речи / Р. П. Мильруд. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2015. – № 1 (29). – С. 104–121.
135. **Митрюхина, И. Н.** Дифференцированный подход при обучении иноязычному говорению студентов неязыковых специальностей на основе моделирования проблемных ситуаций / И. Н. Митрюхина. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 100–114.

136. **Мохова, О. Л.** Дифференцированный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе / О. Л. Мохова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 4 (715). – С. 80–88.
137. **Мюллер, Ю. Э.** Учебно-методические комплексы по немецкому языку в высшем образовании: опыт и перспективы / Ю. Э. Мюллер, М. С. Омельченко, Р. С. Шелехова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4 (107). – С. 324–327.
138. **Надха, С. Э.** Разговорный клуб как особый вид учебной деятельности в преподавании РКИ базового уровня / С. Э. Надха. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2019. – № 2. – С. 145–151.
139. **Нефедов, О. В.** Перспективы создания учебника для больших разноуровневых групп студентов неязыкового вуза / О. В. Нефедов. – Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1 (266). – С. 229–231.
140. **Николаева, Е. А.** TBL - метод коммуникативных заданий в процессе изучения иностранных языков в неязыковом вузе / Е. А. Николаева, Е. Ю. Панченко. – Текст : непосредственный // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 26. – С. 126–131.
141. **Новгородова, Е. Е.** Особенности формирования устной иноязычной речи посредством речевого взаимодействия на занятиях по английскому языку / Е. Е. Новгородова. – Текст : непосредственный // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 1 (33). – С. 29.
142. **Новоклинова, А. В.** Обучение иноязычной монологической речи будущих учителей иностранного языка в разноуровневых группах / А. В. Новоклинова, О. В. Валько. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы педагогики и психологии / Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары : Среда, 2022. – С. 106–112.

143. **Новые педагогические и информационные технологии в системе образования** : учебное пособие / авт. : Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 272 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности) – ISBN 978-5-7695-6156-6. – Текст : непосредственный.
144. **Обдалова, О. А.** Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса / О. А. Обдалова, О. В. Харапудченко // Язык и культура. – 2019. – № 46. – С. 102–125.
145. **Обдалова, О. А.** Дискурс как единица коммуникативного и речемыслительного процесса в коммуникации представителей разных лингвокультур / О. А. Обдалова, Л. Ю. Минакова, А. В. Соболева. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2017. – № 37. – С. 205–228.
146. **Обдалова, О. А.** Научно-проектный коворкинг в обучении устному иноязычному дискурсу студентов магистратуры / О. А. Обдалова, О. В. Харапудченко. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 453. – С. 205–214.
147. **Одинцова, И. В.** К проблеме соотношения понятий «текст» и «дискурс» в лингвистике и лингводидактике / И. В. Одинцова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – Т. 23, № 2. – С. 121–125.
148. **Осмоловская, И. М.** Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Осмоловская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2005 – 214 с. – (Серия «Библиотека педагога-практика»). – ISBN 5-89502-521-8. – Текст : непосредственный.
149. **Павлова, И. П.** Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы / И. П. Павлова. – Текст : непосредственный.

- ственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 618. – С. 43–60.
150. **Пассов, Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с. – Текст : непосредственный.
 151. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей ин. яз. / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с. – Текст : непосредственный.
 152. **Пассов, Е. И.** Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс : Москва : Глосса-Пресс, 2009. – 640 с. – ISBN 978-5-222-15995-8. – ISBN 5-7651-0105-4. – Текст : непосредственный.
 153. **Пассов, Е. И.** Как создать эффективную систему образования? / Е. И. Пассов. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 4-1. – С. 9–22.
 154. **Певзнер, М. Н.** От многообразия педагогических концептов к педагогике и менеджменту многообразия: становление метатеории многообразия в российской педагогической науке / М. Н. Певзнер, П. А. Петряков. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – № 3 (15). – С. 2–11.
 155. **Педагогика:** учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – Текст : непосредственный.
 156. **Петрусевич, П. Ю.** Факторы, влияющие на развитие навыка аудирования на иностранном языке у студентов / П. Ю. Петрусевич. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 272–276.
 157. **Писаренко, В. И.** Индивидуализация, дифференциация и интеграция в инновационном обучении / В. И. Писаренко. – Текст : непосредственный // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2006. – № 2. – С. 99–106.

158. **Платова, Е. Д.** Возможности иностранного языка в развитии Soft Skills будущих специалистов / Е. Д. Платова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 468. – С. 219-225.
159. **Покалюхина, М. В.** Из опыта работы видеоклуба / М. В. Покалюхина, С. Ю. Покалюхин. – Текст : непосредственный // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – № 1 (2). – С. 99–103.
160. **Полат, Е. С.** Разноуровневое обучение / Е. С. Полат. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 6– 11.
161. **Полат, Е. С.** Обучение в сотрудничестве / Е. С. Полат. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
162. **Прокофьева, М. Ю.** Развитие идей индивидуализации и дифференциации обучения в зарубежных странах / М. Ю. Прокофьева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – 2013. – Т. 26 (65). – № 1. – С. 100–112.
163. **Попов, А. Ю.** Основные отличия текста от дискурса // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : Сборник научных трудов / Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов, 2001. – 155 с.
164. **Попова, Е. С.** Текст и дискурс: дифференциация понятий / Е. С. Попова – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 6(65). – С. 641-643.
165. **Попова, А. В.** Гетерогенные группы учащихся: становление и содержание понятия / А. В. Попова, О. Н. Крылова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2019. – № 2 (59). – С. 108–112.
166. **Разноуровневое обучение как средство удовлетворения потребностей и возможностей учащихся** : сб. ст. / науч. ред.: Г. А. Герчес, Т. Ф.

- Есенкова. – Ульяновск : ИПК ПРО, 1998. – 67 с. – ISBN 5-7432-0191-9. – Текст : непосредственный.
167. **Рожина, Т. Д.** Уровневое обучение иностранным языкам в вузе: актуальные проблемы / Т. Д. Рожина, О. С. Степанова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 3 (31). – С. 132–141.
168. **Рыпакова, В. Г.** Особенности оценивания достижений по овладению иностранным языком в разноурвневой группе / В. Г. Рыпакова, А. В. Фахрутдинова. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 2-1. – С. 100–113.
169. **Ряпина, Н. Е.** Особенности обучения иностранному языку в разноуровневых группах / Н. Е. Ряпина. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 12-2 (78). – С. 178–181.
170. **Санакоева, З. Г.** Эффективные методы и стратегии преподавания иностранных языков в разноуровневых группах / З. Г. Санакоева. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1 (98). – С. 62–64.
171. **Сегеда, Т. А.** Дифференцированное обучение школьников на основе вариантов когнитивных стилей / Т. А. Сегеда. – Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2009. – № 8 (65). – С. 45–54.
172. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии : учебное пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 255 с. – Текст : непосредственный.
173. **Сергеева, Н. Н.** Индивидуально-дифференцированный подход при формировании иноязычных лексических понятий у учащихся старших классов / Н. Н. Сергеева, Е. Ю. Ахунова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 150–152.

174. **Сергиевская, Е. А.** Дискуссионный клуб как часть социально-профессионального воспитания студентов / Е. А. Сергиевская. – Текст : непосредственный // Проблемы антикризисного управления и экономического развития (ПАУЭР-2016) : материалы III Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 27–31 октября 2016 года. – Новосибирск : Сибирский государственный университет путей сообщения, 2017. – С. 286–289.
175. **Скаткин, М. Н.** Дидактика средней школы / М. Н. Скаткин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1982. – 324 с. – Текст : непосредственный.
176. **Скосоренко Е. Г.** Цели и задачи практической подготовки студентов языкового вуза на начальном этапе (первый курс): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : дис. ... канд. пед. наук. / Скосоренко Елена Генриховна. – Москва, 1993. – 172 с. – Текст : непосредственный.
177. **Смердина, Е. Ю.** Технология разноуровневого обучения в процессе формирования языковой личности на занятиях по иностранному языку / Е. Ю. Смердина. – Текст : непосредственный // Педагогические технологии в современном высшем профессиональном образовании: состояние, проблемы, развитие : материалы международной учебно-методической конференции, Омск, 17 февраля 2010 года / под ред. А. Г. Парадникова, А. В. Шувалова, Т. Ю. Морозовой. – Омск : Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2010. – С. 38–40.
178. **Соловова, Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 271 с. – ISBN 978-5-17-049091-2. – Текст : непосредственный.
179. **Соловова, Е. Н.** Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков / Е. Н. Соловова. – Текст : непосредственный // Вестник МГИМО Университета. – 2013. – № 6 (33). – С.

- 67–70. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20935583_14655129.pdf (дата обращения 09. 05. 2023).
180. **Соловова, Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – Москва : Астрель, 2008. – 214 с. – ISBN 978-5-17-048998-5. – Текст : непосредственный.
 181. **Сороковых, Г. В.** Вызовы XXI века: неформальное иноязычное образование и стратегии его реализации / Г. В. Сороковых, О. С. Кутепова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2018. – № 42. – С. 214–225.
 182. **Сосой, О. А.** Технология разноуровневого обучения иностранным языкам в вузе / О. А. Сосой, О. В. Соболева. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 2-3-1. – С. 337–345.
 183. **Староверова, Н. П.** Обучение студентов бакалавриата иноязычному говорению на базе профессионально ориентированных текстов / Н. П. Староверова, О. Н. Петрова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 14 (753). – С. 105–115.
 184. **Степанов, Ю. С.** Язык и метод. К современной философии языка. – М.: «Языки русской культуры», 1998. — 784 с. – Текст : непосредственный.
 185. **Сысоев, П. В.** Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка / П. В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 25–31.
 186. **Сысоев, П. В.** Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы / П. В. Сысоев, Е. М. Филатов. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 66–72.
 187. **Талагаева, Ю. А.** Применение технологии коллективного взаимообучения на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / Ю. А. Талагаева, А. В. Варушкина, Е. А. Калгина. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 5. – С. 496–500.

188. **Тарева, Е. Г.** Формирование рационального стиля учебной деятельности у студентов университета: теория и технология : Представлено к изданию редакционно-издательским советом Иркутского государственного лингвистического университета / Е. Г. Тарева. – Иркутск : Иркутский государственный лингвистический университет, 2001. – 200 с. – ISBN 5-88267-130-2 – Текст непосредственный.
189. **Тарева, Е. Г.** Теоретические основы и педагогическая технология формирования рационального стиля учебной деятельности у студентов университета : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра. пед. наук / Тарева Елена Генриховна. – Иркутск, 2002. – 317 с.
190. **Тарева, Е. Г.** Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник. – 2014. – № 3 (17). – С. 364–373.
191. **Тарева, Е. Г.** Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров / Е. Г. Тарева, Е. М. Казанцева. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2011. – № 2 (8). – С. 65–77.
192. **Тарева, Е. Г.** Текст и дискурс: модусы сосуществования на пересечении лингводидактических парадигм / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Текст: дискурсивное проявление и коммуникативная практика : сборник научных статей в честь юбилея доктора филологических наук, профессора Ларисы Георгиевны Викуловой / под общ. ред. Е. Г. Таревой ; Московский городской педагогический университет. – Москва : Языки Народов Мира, 2017. – С. 179–193.
193. **Тарева, Е. Г.** Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Вестник

- Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 1. – С. 71–82.
194. **Тарева, Е. Г.** Сопоставительный анализ национальных систем уровней владения иностранным языком в аспекте унификации и вариативности / Е. Г. Тарева, А. В. Деркач. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2021. – № 3 (43). – С. 95–104.
 195. **Тарева, Е. Г.** Современный учебник иностранного языка: вопросы концептуального и технологического моделирования / Е. Г. Тарева, И. П. Твердохлебова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 2–4.
 196. **Тарева, Е. Г.** Учебник иностранного языка: сила воздействующей функции / Е. Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 5–11.
 197. **Тарева, Е. Г.** Полиподходность и междисциплинарность - peripetum mobile развития лингводидактики / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е. А. Савкина. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291.
 198. **Темяникова, Э. Б.** Влияние модальности восприятия на выбор методов обучения аудированию на продвинутом этапе изучения иностранного языка / Э. Б. Темяникова, Е. Ф. Валяева. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 1(30). – С. 121–125.
 199. **Трифонова, Е. В.** Дифференцированное обучение и формирование рецептивной иноязычной компетенции / Е. В. Трифонова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 1 (17). – С. 71–74.
 200. **Унт, И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 188 с. – ISBN 5-7155-0285-3. – Текст : непосредственный.

201. **Фатхулина, Г. Г.** Развивающий потенциал современных технологий обучения иностранному языку в вузе / Г. Г. Фатхулина // Высшее образование для XXI века : XII Международная научная конференция: Доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе», Москва, 03–05 декабря 2015 года / отв. ред. С. Ф. Щербак. – Москва : Московский гуманитарный университет, 2015. – С. 21–26.
202. **Феоктистова, Е. А.** Особенности моделирования разноуровневого электронного учебника по английскому языку в системе высшего профессионального образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Феоктистова Елена Александровна. – Усть-Каменогорск, 2001. – 196 с. – Текст : непосредственный.
203. **Филичев, С. А.** Использование дебатов в экологической подготовке бакалавров строительства / С. А. Филичев. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (166). – С. 51–56.
204. **Фролова, Т. П.** Обучение говорению студентов политехнического вуза на основе функционально-ситуационного принципа / Т. П. Фролова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы науки и образования : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, 15 января 2024 года. – Москва : АЛЕФ, 2024. – С. 20–24.
205. **Фролова, О. А.** Проектная технология обучения как способ формирования иноязычной профессиональной компетенции / О. А. Фролова, В. В. Лопатинская, И. А. Рубанникова. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 39.
206. **Харченко, М. С.** Адаптация учебника английского языка к условиям реализации разноуровневого обучения в вузе / М. С. Харченко, Ю. Р. Фоменко. – Текст : непосредственный // Молодая наука Сибири. – 2023. – № 3 (21). – С. 287–292.

207. **Хлыбова, М. А.** Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : дис. ... канд. пед. наук / Хлыбова Марина Анатольевна. – Нижний Новгород, 2011. – 189 с. – Текст : непосредственный.
208. **Чирейкина, О. Ю.** Проектная технология на занятиях по иностранному языку как часть практико-ориентированного обучения в Вузе / О. Ю. Чирейкина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6-1 (72). – С. 210–212.
209. **Чиркова, Е. И.** Английский разговорный клуб - работа, игра, отдых, эмоциональная разрядка / Е. И. Чиркова, С. Б. Пашкин, М. В. Процуто. – Текст : непосредственный // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. – Санкт-Петербург : Военный инженерно-технический университет, 2008. – С. 169–197.
210. **Чудайкина, Г. М.** Особенности применения метода case study в преподавании иностранного языка в высшей школе / Г. М. Чудайкина, Н. Ю. Логинова, В. В. Костоварова // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10, № 1. – С. 66–73.
211. **Шайхутдинова, Х. А.** Дискуссия на уроке иностранного языка как средство развития критического мышления / Х. А. Шайхутдинова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 370–374.
212. **Шеманаева, М. А.** Интерактивные технологии в разноуровневых группах / М. А. Шеманаева – Текст : непосредственный // Педагогические мастерские : Сборник научных трудов. Том Выпуск 5. – Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. – С. 9–13.
213. **Якимович, И. Г.** Возможности использования технологии обучения в сотрудничестве на практических занятиях в вузе / И. Г. Якимович. – Текст :

- непосредственный // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 108–112.
214. **Яроцкая, Л. В.** Учебник иностранного языка в курсе магистратуры. Проблемы и решения / Л. В. Яроцкая. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 5 (813). – С. 86–99.
 215. **Ястребова, Е. Б.** Инновационный учебник иностранного языка. Каким он может быть? / Е. Б. Ястребова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 1 (830). – С. 166–185.
 216. **Ainslie, S.** Mixed Ability Teaching: Meeting Learners' Needs. Network 3: Teaching Languages to Adults. – Centre for Information on Language Teaching and Research, 20 Bedfordbury, Covent Garden, London WC2N 4LB, England, United Kingdom, 1994. – Текст : непосредственный.
 217. **Ainslie, S.** Mixed-ability teaching in language learning. / S. Ainslie, S. Purcell – CiLT, 2001. – 104 p. – Текст : непосредственный.
 218. **Bell, J.** Teaching multilevel classes in ESL / J. Bell. – Toronto, Ontario: Pippin, Dominie Press, 2004. – Текст : непосредственный.
 219. **Benwell, T.** Teaching multi-level classes // TEFL NET, 2008 – Текст : электронный. – <https://www.tefl.net/elt/ideas/teaching/teaching-multi-level-classes/>
 220. **Bowman, B.** Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes. Peace Corps Information Collection and Exchange Manual M0046/ / B. Bowman. – Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics (CAL), 1992. – 423 p. – Текст : непосредственный/
 221. **Budden, J.** Adapting materials for mixed ability classes–Teaching English / J. Budden, L. Mardel // British Council| BBC– 2008. – Текст : электронный – <https://www.teachingenglish.org.uk/article/adapting-materials-mixed-ability-classes>

222. **Clare, A.** Speakout Intermediate: Students` Book : B1–B1+ / A. Clare, J.J. Wilson. – Pearson Education Limited, 2015. – 175 p.
223. **Clandfield, L.** Dealing with difficulties: Solutions, strategies and suggestions for successful teaching / L. Clandfield, L. Prodromou. – Текст : непосредственный // ELT Journal. – 2007. – Vol. 62 (4). – P. 420–422.
224. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.** Companion volume with new descriptors. – Strasbourg Council of Europe, 2018. – 230 p. – Текст : электронный. – <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 22.03.2025).
225. **Cross, D.** Large Classes in Action / D. Cross, C. V. James. – Prentice Hall International (UK) Ltd, 1995. – 169 p. – Текст : непосредственный.
226. **Dijk van T. A.** The study of discourse // Discourse as structure and process / ed. by A. Teun. London, 1997. Vol. 1. Dijk van. – Текст : непосредственный. Discourse studies: a multidisciplinary introduction. P. 1-34.
227. **Djock, S.** One Teacher, One Class, Multiple Levels: Creating a Curriculum for Multi-Level Adult ESL Program / S. Djock. – 2003. – 40 p. – Текст : непосредственный.
228. **English as a means of communication:** basic course : учебное пособие для студентов нефилологических направлений / А. И. Voevodina, N. A. Gedgafova, P. V. Gurova [et al.]. – Москва : Экон-Информ, 2023. – 167 p. – ISBN 978-5-907681-15-6.
229. **English club** : материалы английских клубов для активного развития разговорной английской речи / НОУ «Центр иностранных яз. «Ревод» ; под ред. А. М. Митиной. – Волгоград : Изд-во Волгоградского государственного университета, 2012. – 212, [2] с. – Текст : непосредственный.
230. **Hess, N.** Teaching large multilevel classes / N. Hess. – Cambridge, 2011. – 197 p. – ISBN 9780521667852. – Текст : непосредственный.
231. **Johnson, B.** Student Learning Groups: Homogeneous or Heterogeneous? / B. Johnson // Edutopia. – 2011. – URL: <https://www.edutopia.org/blog/student->

- [grouping-homogeneous-heterogeneous-ben-johnson](#) (дата обращения: 06.04.2025). – Текст : электронный.
232. **Kay, S.** New Inside Out: Pre-intermediate. Student's book / Sue Kay, Vaughan Jones. - Macmillan Education, 2008. – 159 p. – ISBN 9781405099547.
 233. **Lindstromber, S.** Language Activities for Teenagers / S. Lindstromber. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 225 p. – Текст : непосредственный.
 234. **Lochana, M.** Task Based Teaching: Learning English without Tears / M. Lochana, G. Deb // The Asian EFL Journal Quarterly : Special Conference Proceedings Volume: Task-based Learning in the Asian Context. – 2006. – Vol. 8, Issue 3. – P. 140–164.
 235. **Mathews-Aydinli J., Van Horne R.** Promoting the success of multilevel ESL classes: What teachers and administrators can do // CAELA Brief. – 2006. – T. 2. – С. 1–5.
 236. **McMillan, B.** Teacher perspectives on student placement in university EFL programs / B. McMillan, P. Joyce. – Текст : электронный // Journal of NEL-TA. – 2011. – Т. 16. – №. 1-2. – P. 70–81. – URL: https://www.researchgate.net/publication/275906812_Teacher_Perspectives_on_Student_Placement_in_University_EFL_Programs (дата обращения: 06.04.2025).
 237. **Mills, A.** The implementation of a first year English placement system / A. Mills, L. Swain, R. Weschler. – Текст : электронный // The Internet TESL Journal. – 1996. – Т. 2. – №. 11. – URL: <http://iteslj.org/Articles/Mills-Placement.html> (дата обращения: 06.04.2025).
 238. **Naryanan, R.** How to Work Effectively with a Heterogeneous Classroom // Humanising Language Teaching. – 2009. – Т. 11. – №. 5. – P. 1755–9715. – URL: <http://old.hltnmag.co.uk/oct09/less02.htm> (дата обращения: 06.04.2025). – Текст : электронный.
 239. **Obeng, S. G.** The Handbook of Discourse Analysis. Edited by Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E. Hamilton / S. G. Obeng, C. R. Green.

- Текст : непосредственный // World Englishes. – 2008. – Т. 27. – №. 1. – P. 144–147.
240. **Parkhurst, H.** Education on the Dalton plan / H. Parkhurst. – EP Dutton, 1922.
241. **Rees, G.** Teaching mixed-ability classes 1 / G. Rees // British Council. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-mixed-ability-classes-1> (дата обращения: 19.01.2024). – Текст : электронный.
242. **Rees, G.** Teaching mixed-ability classes 2 / G. Rees // British Council. – URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-mixed-ability-classes-2> (дата обращения: 19.01.2024). – Текст : электронный.
243. **Renandya, W. A.** Teaching listening in mixed-ability classes / W. A. Renandya, V. C. Le. – Текст : непосредственный // The European Journal of Applied Linguistics and TEFL – 2016. – Т. 5. – №. 2. – P. 73–83.
244. **Roberts, J. L.** Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom / J. L. Roberts, T. F. Inman. – Routledge, 2023. – 294 p. – Текст : непосредственный.
245. **Roberts, M.** Teaching in the multilevel classroom / M. Roberts. – 2007. – URL: https://www.academia.edu/21057159/Teaching_in_the_Multilevel_Classroom (дата обращения: 06.04.2025). – Текст : электронный.
246. **Schiffrin, D.** Discourse markers / D. Schiffrin– Cambridge University Press, 1987. – №. 5. – 364 p. – Текст : непосредственный
247. **Smith, S.** Foundations and frameworks for second language mixed-ability classes / S. Smith. – Текст : непосредственный // American Journal of Humanities and Social Sciences Research. – 2019. – Т. 128. – №. 08. – P. 117–128.
248. **Stubbs, M.** Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language / M. Stubbs. – John Wiley & Sons, 1991. – 274 p. – Текст : непосредственный.

249. **Takata, M.** Incorporating CLIL in Mixed-Ability Classes: An Exploratory Case Study of Japanese Learners of English. – Sophia University, 2019 – Текст : непосредственный.
250. **Thorndike, E. L.** Educational Psychology / E. L. Thorndike. – Teachers college, Columbia university, 1913. – Т. 2. – Текст : непосредственный.
251. **Tomlinson, C. A.** How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms / C. A. Tomlinson. – Ascd, 2001. – 117 p. – Текст : непосредственный.
252. **Treko, N.** The big challenge: Teaching large multi-level classes / N. Treko. – Текст : непосредственный // Academic journal of interdisciplinary studies. – 2013. – Т. 2. – № 4.
253. **Ur, P.** A course in language teaching. / P. Ur. – Cambridge: Cambridge university press, 1996. – Т. 1. – №. 998. – 142 p. – Текст : непосредственный.
254. **Ur, P.** Discussions that work: Task-centred fluency practice / P. Ur. – Cambridge University Press, 1981. – 121 p. – Текст : непосредственный.
255. **Van Dijk, T. A.** Critical discourse analysis / T. A. Van Dijk. – Текст : непосредственный // The handbook of discourse analysis. – 2015. – P. 466–485.
256. **Volkova, A. G.** Organization of speaking clubs as a way of forming professional foreign language communicative competence of students / A. G. Volkova – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом вузе: региональная практика : Материалы всероссийской (национальной) научной конференции, Красноярск, 10–11 ноября 2022 года. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022.
257. **Watanabe, Y.** Peer–peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections / Y. Watanabe. – Текст : непосредственный // Canadian modern language review. – 2008. – Т. 64. – №. 4. – P. 605–635.

Анкета «Обучение устной речи студентов»
(для опроса преподавателей)

1. В моей группе
 - А. все студенты примерно одинакового уровня
 - В. есть студенты смежного уровня
 - С. есть студенты совершенно разного уровня

2. Количество студентов уровня А1 в моей группе составляет человек.
Количество студентов уровня А2 в моей группе составляет человек.
Количество студентов уровня В1 в моей группе составляет человек.
Количество студентов уровня В2 в моей группе составляет человек.
Количество студентов уровня С1 в моей группе составляет человек.
Количество студентов уровня С2 в моей группе составляет человек.

3. Я считаю, что обучение иноязычной устной речи эффективнее
 - А. в гомогенных группах
 - В. в гетерогенных группах

4. Мои студенты работают в группах или парах
 - А. практически на каждом занятии
 - В. на большинстве занятий
 - С. на половине занятий или меньше

5. У большинства моих студентов ...
 - А. лучше развиты умения устной речи.
 - В. лучше развиты умения письменной речи.
 - С. примерно одинаково развиты все умения.

6. Использование дискуссий или дебатов с моими студентами
 - А. целесообразно на этапе закрепления материала в конце изучения темы.
 - В. целесообразно на различных этапах изучения новой темы.
 - С. не целесообразно (указать причину).

7. С целью преодоления асимметрии в развитии умений устной речи студентов, я
 - А. даю студентам на занятиях разноуровневые задания.
 - В. устанавливаю разное время на выполнение одних и тех же заданий.
 - С. спрашиваю сначала студентов более высокого уровня.
 - Д. даю разную домашнюю работу.
 - Е. объединяю разноуровневых студентов в малые группы для совместного выполнения ими некоторых заданий.
 - Ф. объясняю один и тот же материал несколько раз, но на разном уровне, чтобы меня поняли все студенты.
 - Г. чаще меняю задания, использую разные виды упражнений.
 - Н. другое (написать свой ответ).

Реестр речевых умений аудирования и говорения

Гурвич П. Б. [1974] (метод дискуссии и его значение в развитии неподготовленной речи)	1) умение дать определение (дефиницию), а в плане контраргументации – потребовать дефиницию от противника и оспаривать ее правильность; 2) умение привести яркие примеры в целях аргументации или контраргументации и оспаривать значение примеров, приведенных противником; 3) умение в качестве доказательств приводить сравнения по аналогии или контрастации и оспаривать правомерность аналогии и контрастации; 4) умение построить правдоподобные «гипотетические случаи» для обоснования своего мнения и доказать неправдоподобность таких случаев, приводимых противником; 5) умение «препарировать» факты и явления, абстрагируясь от отдельных их сторон, условий, например, от второстепенного и т.д.; 6) умение оперировать аксиомами и общепризнанными истинами и доказать неуместность употребления их противником; 7) умение классифицировать – расчленять, объединять и группировать явления и факты; 8) умение учесть специфику условий (фактор времени, места, целенаправленности, характера и др.) и опровергать противника с ссылкой на игнорирование этой специфики; 9) умение рассмотреть дебатлируемый вопрос как единство противоположностей, т.е. всесторонне и доказать узость, односторонность его рассмотрения противником; 10) умение видеть перспективу развития явлений и уличить противника в игнорировании перспективы; 11) умение подтвердить свои высказывания ссылкой на источники и доказать их достоверность; 12) умение требовать указания источников противником и оспаривать их достоверность; 13) умение в своих выступлениях отталкиваться от противоречивых мест в выступлении противника; 14) умение предвосхищать невысказанные аргументы противника (умение антиципировать); 15) <i>умение проводить перекрестный опрос.</i>
Пассов Е.И. [1985] (обучение общению как путь развития речевого умения)	1) умение вступать в общение, свертывать его и возобновлять; 2) умение проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиям других обучающихся; 3) умение учитывать контекст деятельности и личный опыт участников общения, свои отношения с каждым из них; 4) умение учета каждый раз новых (иногда сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения; 5) умение вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации; 6) умение говорить в парном, групповом и массовом общении; 7) умение выражать законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность; 8) умение оценивать мнение собеседника;

	9) умение аргументировать свою точку зрения (защищаться); 10) умение задавать контрвопросы; 11) умение выступать с опровержением слов собеседника; 12) умение выражать обещание, просьбу, благодарность; 13) умение дополнять высказывание собеседника; 14) умение задавать различные вопросы; 15) умение давать совет; 16) умение выражать сомнение, уверенность, сожаление; 17) умение высказываться логично и связно; 18) умение убеждать; 19) умение выражать надежду; 20) умение уточнять информацию; 21) умение высказываться с достаточной скоростью, обеспечивающей отсутствие необоснованных пауз между фразами, способных нарушить взаимопонимание; 22) умение высказываться своими словами, обеспечивая вербальное и структурное разнообразие речи в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, возможность нового представления воспринятой ранее информации; 23) умение высказываться выразительно, используя логические ударения, интонации, мимику, жесты и т.д.; 24) умение самостоятельно высказываться (независимость от использования опор как вспомогательных средств для выражения своих мыслей; инициативное, мотивированное общение); 25) умение вызвать у слушателей определенную эмоциональную реакцию; 26) умение заинтересовать слушателей и вызвать у них желание высказаться; 27) умение сообщать информацию (уведомить, доложить, известить, охарактеризовать, показать, поведать, пересказать, оттенить, заострить внимание и т.д.); 28) умение объяснять (конкретизировать, уточнять, акцентировать, рекомендовать, посоветовать, комментировать, описать, оправдать, поддержать); 29) умение выражать одобрение (подтвердить, надоумить, подсказать, пожелать, похвалить, извинить, поздравить, поблагодарить, покритиковать и др.); 30) умение выражать осуждение (возразить, отрицать, отвергнуть, доказать, обосновать, уверить, протестовать, оспорить, подтолкнуть, воодушевить и др.); 31) умение убеждать (склонить, побудить, внушить, уговорить, настоять, упросить); 32) умение выражать свое мнение; 33) умение анализировать поступающую информацию; 34) умение понять замысел воспринятого сообщения (цель и основной мотив).
Гез Н. И. [2015] (цели обучения аудированию)	1) умение отделять главную информацию от второстепенной; 2) умение выявлять наиболее значимые факты, определять свое отношение к ним; 3) умение извлекать из аудиотекста необходимую / интересующую информацию; 4) умение понимать на слух высказывания собеседников в процессе

	общения; 5) умение понимать на слух содержание аутентичных аудио- и видеотекстов различных жанров с различной длительностью звучания; 6) умение восстанавливать пробелы в понимании 7) умение критически оценивать предъявляемую на слух информацию 8) умение приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления (в темпе от ниже среднего до выше среднего темпа) 9) умение совмещать в процессе восприятия мнемическую и логико-смысловую деятельность; 10) умение различать воздействующую / прагматическую функцию речевых сообщений; 11) умение удерживать в памяти фактический материал аудиотекста (цифровые данные, хронологические даты, имена собственные, географические названия и т.д.); 12) умение соотносить паралингвистические явления с ситуацией общения.
Елухина Н. В. [1984] (методика обучения аудированию)	1) умение отделять главное от второстепенного и удерживать в памяти главное, выделять смысловые вехи, определять смысловой центр фразы; 2) умение определять тему сообщения; 3) умение членить текст на смысловые куски, определять факты сообщения; 4) умение устанавливать логические связи между элементами текста; 5) умение выделять главную мысль; 6) умение воспринимать сообщение в определенном темпе, определенной длительности звучания до конца без пропусков; 7) умение правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка в соответствии с социокультурным контекстом общения; 8) умение распознать в речи говорящего ситуативный вариант выражения коммуникативного намерения; 9) умение распознавать разные варианты голосов и особенности произношения; 10) умение отличать новое от старого в процессе восприятия речи на слух; 11) умение выделять информацию, соответствующую коммуникативной цели слушателя; 12) умение принимать информацию при наличии незнакомых языковых явлений путем ее фильтрации, селекции и приблизительного осмысления; 13) умение предугадывать новое в опоре на уже известное;
Платова Е. Д. [2021] (возможности иностранного языка в развитии soft skills будущих специалистов)	<i>Коммуникативный компонент, включающий в себя умения:</i> 1) осуществлять взаимодействие средствами родного или иностранного языка, вербальной и невербальной коммуникации; 2) слушать и слышать; адекватно реагировать на вопросы и высказывания собеседника; 3) планировать и прогнозировать коммуникативное взаимодействие, определять информационное и композиционное построение высказывания; 4) обдуманно отбирать языковые средства для речевого воздействия, обеспечивающие решение конкретных задач, и правильно употреб-

	лять их; 5) осуществлять поиск и извлечение необходимой информации и обмениваться ею; 6) определять и последовательно, аргументированно отстаивать собственную позицию; 7) контролировать и адекватно использовать дикцию, интонацию, акцентирование, темп речи, силу и эмоциональную окраску голоса, жестикуляцию, пантомиму в условиях конкретного взаимодействия; 8) выбирать и реализовывать наиболее оптимальную линию поведения (особенно в отношениях с партнерами – представителями иной культуры); 9) осуществлять публичные выступления, бизнес презентации. <i>Креативный компонент, включающий в себя умения:</i> 1) адаптироваться к новым условиям и людям; 2) работать в команде; 3) принимать решения в нестандартной ситуации; 4) планировать и перестраивать действия в контексте конкретной ситуации; 5) улаживать конфликты; 6) сохранять отношения, препятствуя их разрыву. <i>Рефлексивный компонент, включающий в себя умения:</i> 1) понимать и принимать позицию собеседника; 2) толерантно относиться к партнерам по взаимодействию; 3) прогнозировать направление и характер развития отношений с партнером; 4) адекватно оценивать себя и партнера во взаимодействии.
--	---

Таблица учета индивидуальных достижений студентов

(во время устного ответа по изученной теме)

ФИО студента _____

название темы	содержание	взаимодействие	лексика	грамматика	фонетика	Общий балл
тема А						
тема В						
тема С						

Карта оценки речевых умений разноуровневых студентов
(в условиях формального образования)

ФИО студента _____

<i>Код</i>	<i>Умения устной иноязычной речи</i>	<i>баллы</i>
1.	Умения взаимодействия с партнером по общению и познавать окружающий мир через общение	
1.1.	Умение выслушивать различные мнения, делиться собственными впечатлениями и задавать интересующие вопросы по теме общения соответственно уровню владения ИЯ.	
1.2.	Умения делиться жизненным опытом и обмениваться мнениями с разными (по возрасту, направлению профессиональной подготовки и т.д.) участниками общения в форме свободной беседы.	
1.3.	Умение понимать мотивы и цели разных собеседников и учитывать их в устном общении.	
1.4.	Умение сравнивать точки зрения собеседников с разным речевым и социокультурным опытом и их реакции на различные высказывания (сообщаемую информацию), понимать эмоции людей.	
1.5.	Умение прислушиваться к иному мнению, открывать для себя новое в собеседнике, отличающемся иным уровнем владения ИЯ.	
2.	Умения адаптации и самореализации в различных условиях общения	
2.1.	Умение с опорой на эмпатию учитывать в общении различные параметры собеседника, налаживать межличностные отношения с собеседниками разного уровня знаний, возрастной принадлежности, характера, темперамента.	
2.2.	Умение проявлять свою индивидуальность в процессе общения.	
2.3.	Умение использовать свои сильные стороны в общении (кругозор, индивидуальный опыт, коммуникабельность, языковой уровень, лидерские качества, театральные данные, бесконфликтность и др.).	
3.	Умения управления процессом общения	

3.1.	Умение поощрить собеседника с иным уровнем владения ИЯ и поддержать его (поблагодарить, согласиться, возразить, задать уточняющий вопрос, использовать приемы перефразирования («правильно ли я вас понял, что»), резюмирования, непонимания, отражения).	
3.2.	Умение выступать участником (оппонентом, ассистентом, консультантом, независимым экспертом и т.д.) в групповом общении.	
3.3.	Умение завоевывать доверие и симпатии собеседников в парном и групповом общении.	
3.4.	Умение учитывать в процессе общения разные варианты интерпретации сообщаемой разным собеседникам информации, их эмоциональное состояние и вероятные ответные реакции с их стороны.	
4.	Умения медиации в РО	
4.1.	Умение передавать содержание разговора с одними участниками общения другим, дополняя его собственными высказываниями оценочного характера.	
4.2.	Умение задавать вопросы, необходимые для восполнения недостающих сведений другими участниками общения в условиях языкового и информационного неравенства.	
4.3.	Умение объяснять (спрашивать, уточнять, критически оценивать, устранять недопонимание, дополнять, иначе интерпретировать информацию) при общении с разноуровневыми партнерами.	
4.4.	Умение помогать находить компромиссы при возникновении споров (рассуждать вместе с участниками общения, предлагать им альтернативные решения, поддерживая их понятными для каждого собеседника аргументами, отвечать на возражения).	
5.	Специальные умения, направленные на решение конкретных задач общения в РО	
5.1.	Умение задавать неожиданные вопросы и давать нестандартные ответы.	
5.2.	Умение слушать, чтобы поддержать (возразить, высказать свое мнение и т.д.).	
5.3.	Умение понимать собеседника с полуслова, быстро и правильно реагировать на его реплики.	

Критерии оценки степени развития речевых умений студентов: 0 баллов – не развиты, 1 балл – слабо развиты, 2 балла – хорошо развиты, 3 балла – развиты на высоком уровне.

Дневник познавательной активности и достижений студента

ФИО студента: _____

Дата занятия: _____

1. Было ли у меня все необходимое для занятия?*Подчеркните и обведите вариант ответа:*

(Рабочая тетрадь, словарь для записи новых слов, ноутбук / планшет для просмотра электронного учебника или учебник/ рабочая тетрадь на печатной основе, наушники) – да / нет

2. Выполнена ли домашняя работа?*Подчеркните правильный ответ:*

выполнена полностью / частично выполнена / не выполнена

3. Работал ли я активно на занятии?*Оцените себя по трехбалльной шкале:*

(где 3 – отвечал три и более раз, задавал вопросы; 2 – отвечал три и более раз; 1 – отвечал один-два раза; 0 – ни разу не ответил).

4. Что нового я узнал, чему научился на занятии?*Подчеркните правильный ответ или / и напишите свой вариант:*

новые слова или выражения / интересную информацию / освоил новый для себя навык или умение (укажите какие) / другое:

Анкета «Мой уровень английского»

Дорогие студенты!

Внимательно читайте формулировки всех вопросов и точно выбирайте варианты своих ответов. От правильности заполнения анкеты зависит выбор учебных материалов для развития ваших умений устной речи.

ФИО студента _____

номер группы _____

Выберите не более одного варианта ответа на каждый вопрос, если не сказано иное

1. Мое знание английского языка позволяет мне свободно общаться на общеразговорные темы

- a) с некоторыми одноклассниками
- b) со всеми одноклассниками
- c) с преподавателем
- d) с носителем языка

2. Мое знание английского языка позволяет мне....

- a) достаточно хорошо понимать художественные и документальные фильмы на английском языке и обсуждать их содержание с другими людьми
- b) достаточно хорошо понимать художественные и документальные фильмы на английском языке, но обсуждение их содержания с другими людьми часто вызывает у меня сложности
- c) частично понимать художественные и документальные фильмы на английском языке, при этом обсуждение их содержания с другими людьми получается у меня гораздо лучше
- d) частично понимать художественные и документальные фильмы на английском языке, поэтому обычно не получается обсудить их содержание после просмотра.

3. Мое знание английского языка позволяет мне читать книги

- a) в оригинале (уровень Upper-Intermediate - Advanced) и рассуждать на затронутые в них темы на занятии
- b) в частично адаптированном виде (уровень Intermediate) и рассуждать на затронутые в них темы на занятии
- c) в адаптированном виде (уровень Pre-Intermediate или ниже) и рассуждать на затронутые в них темы на занятии.

4. После просмотра видеоролика объемом 7-10 мин на общеразговорную тему со средним или высоким темпом речи я ...

- a) не могу воспроизвести его содержание на английском языке, но могу ответить на некоторые простые вопросы по его содержанию
- b) могу воспроизвести основное содержание полностью
- c) могу не только воспроизвести основное содержание, но и передать некоторые детали и ответить на уточняющие вопросы.

5. После просмотра 5-10 минутного видеоролика я могу выразить свое мнение по его содержанию объемом ...

- a) не более 1-2 предложения
- b) 3-4 предложения
- c) 5 и более предложений

6. В процессе общения я думаю ...

- a) больше о том, как мне построить предложение, а не о том, что сказать
- b) только о том, что сказать
- c) больше о том, что мне сказать, а не как построить предложение
- d) думаю о том и другом одинаково

7. В моей речи обычно преобладают ...

- a) разнообразные грамматические конструкции и используемая лексика
- b) однообразные грамматические конструкции и используемая лексика

8. Если я испытываю затруднения с выражением своей мысли из-за того, что не помню слова или грамматические конструкции, то я ...

- a) легко подбираю к ним синонимы или выражаю свою мысль иначе
- b) молчу длительное время прежде чем что-то сказать
- c) пропускаю то, что не могу сказать и формулирую следующую мысль

9. Во время беседы на английском языке я ...

- a) легко переключаюсь на другие темы
- b) испытываю небольшие трудности при переключении на другие темы
- c) с большим трудом переключаюсь на другие темы

10. Если мне что-то не понятно из речи собеседника, то я ...

- a) начинаю впадать в ступор из-за чего перестаю его воспринимать какое-то время прежде чем мне удастся снова сконцентрироваться
- b) стараюсь догадаться о значении непонятного мне фрагмента по контексту и полученной невербальной информации
- c) просто пропускаю этот фрагмент и слушаю дальше, что говорит собеседник

11. В процессе общения с равнозначным партнером я чаще всего ...

- a) говорю больше своего собеседника
- b) больше слушаю собеседника, чем говорю сам
- c) стараюсь поддерживать равновесие между говорением и слушанием

12. При фронтальном опросе группы, я обычно ...

- a) отвечаю на вопрос кратко, поэтому говорю непродолжительное время
- b) говорю по вопросу достаточно много, иногда меня сложно остановить
- c) говорю достаточно долго, как правило не меньше других студентов

13. В процессе дискуссии я

- a) обычно понимаю своего собеседника с полуслова и догадываюсь о содержании дальнейшего разговора
- b) часто понимаю своего собеседника с полуслова и догадываюсь о содержании дальнейшего разговора
- c) обычно не успеваю подумать о том, что собеседник скажет дальше

14. Во время дебатов я ...

- a) всегда просчитываю свой речевое поведение на несколько ходов вперед
- b) часто просчитываю свой речевое поведение на несколько ходов вперед
- c) редко просчитываю свой речевое поведение на несколько ходов вперед

15. В процессе общения мне обычно ...

- a) легко правильно интерпретировать невербальное поведение своего собеседника

- b) бывает сложно правильно интерпретировать невербальное поведение собеседника
- c) не приходится об этом думать, так как я не обращаю внимание на невербальное поведение своего собеседника

16. Во время общения я ...

- a) обычно задаю вопросы своим собеседникам
- b) иногда задаю вопросы своим собеседникам
- c) крайне редко задаю вопросы своим собеседникам

17. Во время совместного обсуждения темы я ...

- a) всегда сравниваю различные точки зрения, провожу обобщения и учитываю данную информацию во время собственного ответа.
- b) обычно сравниваю различные точки зрения, провожу обобщения и учитываю данную информацию во время собственного ответа.
- c) редко сравниваю различные точки зрения, провожу обобщения и учитываю данную информацию во время собственного ответа.

18. Когда во время совместного обсуждения темы преподаватель и другие учащиеся задают мне вопросы ...

- a) мне это нравится, так как я люблю, когда меня слушают
- b) я отношусь к этому спокойно, всегда могу поддержать разговор
- c) я начинаю нервничать, так как не уверен, что смогу правильно ответить

19. В процессе общения ...

- a) я обычно сразу выражаю мысли, которые у меня появляются
- b) я не всегда успеваю сказать то, о чем собирался, обычно долго жду подходящего момента
- c) мне чаще всего так и не получается сказать то, о чем собирался так как разговор уже перешел в другое русло

20. Я лучше запоминаю информацию когда ... (допускается несколько вариантов ответа)

- a) читаю текст
- b) слушаю аудиозапись
- c) смотрю фильм
- d) слушаю и наблюдаю за говорящими в аудитории людьми
- e) сам принимаю активное участие в разговоре
- f) листаю журналы на занятии

21. Я всегда ставлю перед собой определенные цели перед началом общения и ...

- a) обычно их достигаю
- b) стремлюсь их достичь, но часто не достигаю
- c) не задумываюсь о том, достиг я их или нет

22. Первому завязать разговор на интересующую меня тему с товарищами по общению ...

- a) обычно не вызывает у меня никаких затруднений
- b) не всегда хорошо получается
- c) обычно удается с большим трудом

23. Завязав разговор, я обычно ...

- a) не испытываю затруднения в процессе общения
- b) часто испытываю затруднения в процессе общения
- c) очень часто испытываю затруднения в процессе общения

24. Во время общения ...

- a) я всегда быстро реагирую на реплики собеседника
- b) я в большинстве случаев быстро реагирую на реплики собеседника

с) у меня пока не получается быстро реагировать на реплики собеседника

25. Я соблюдаю очередность в обмене репликами при общении ...

- а) всегда б) обычно с) редко

26. Во время устного общения ...

- а) я всегда понимаю что говорю, моя речь полностью осмыслена
б) я понимаю, что говорю, но часто не могу доказать правильность своих суждений или ответить на уточняющий вопрос
с) я не всегда понимаю, что говорю, часто отклоняюсь от темы

27. Во время устного выступления, я ...

- а) всегда использую подходящие средства логической связи и не допускаю ошибок в организации высказываний
б) иногда допускаю ошибки в использовании средств логической связи или использую их в недостаточном количестве, могу допустить отдельные ошибки в организации высказываний
с) допускаю многочисленные ошибки в организации высказываний и / или использовании средств логической связи

28. Во время совместного обсуждения вопросов в парах равноценного или смежного уровня мне ...

- а) обычно легко разговаривать своего собеседника
б) иногда бывает сложно разговаривать своего собеседника
с) очень трудно разговаривать своего собеседника

29. Находясь в центре внимания большого количества людей, я ...

- а) уверенно выступаю и отвечаю на вопросы
б) начинаю смущаться и иногда теряю нить разговора
с) не могу ответить даже на вопрос, который хорошо знаю

30. Я обычно пересказываю содержание текста ...

- а) от 50 и более % своими словами
б) от 15 до 50% своими словами
с) не более 10-15% своими словами
д) дословно, так как испытываю значительные затруднения с изложением текста своими словами и мне легче выучить текст наизусть

31. На качественную подготовку к пересказу текста, объемом в 1 лист формата А4 с количеством новых слов не более 5-7% у меня обычно уходит ...

- а) 10-15 минут б) 20-30 минут с) 30-60 минут д) более 1 часа

32. Во время устного ответа ...

- а) я часто использую различные интонации (у меня достаточно эмоциональная речь)
б) у меня средняя по эмоциональности речь с небольшим количеством интонаций
с) у меня монотонная, бедная в эмоциональном отношении речь

33. Во время устного ответа у меня получается сжать или расширить исходный текст и выделить главную мысль ...

- а) достаточно хорошо б) с некоторыми сложностями с) с большим трудом

34. Мне легче дается ...

- а) устная диалогическая речь
б) устная монологическая речь

с) одинаково хорошо и диалогическая и монологическая речь

35. *Во время работы в парах ...*

- а) мне нравится общаться только с одним собеседником
- б) мне нравится общаться с разными собеседниками
- с) для меня нет особой разницы с каким количеством собеседников общаться

36. *Во время работы в динамических парах я предпочитаю ...*

- а) общаться по одному и тому же вопросу с несколькими собеседниками
- б) каждый раз менять вопрос при смене собеседника
- с) общаться не более чем с двумя собеседниками по одному и тому же вопросу

37. *Если потребуется, я могу активно общаться на английском языке ...*

- а) все занятие
- б) 45 минут, но я обычно быстро устаю от этого
- с) не более 15 минут, так как для меня это сильный стресс

38. *Отметьте наиболее подходящий для себя вариант:*

- а) Мне нравится принимать активное участие в дискуссиях
- б) Я с интересом участвую в дискуссиях, но стараюсь меньше говорить и больше слушать
- с) Мне не нравится принимать участие в дискуссиях

39. *Во время публичного выступления я ...*

- а) всегда стараюсь поддерживать зрительный контакт с аудиторией
- б) иногда поддерживаю зрительный контакт с аудиторией
- с) обычно поддерживаю зрительный контакт с аудиторией
- д) постоянно увожу взгляд в сторону, стараюсь не смотреть на людей

40. *Во время публичных выступлений и общения на занятиях ...*

- а) у меня всегда ровная осанка, я сижу или стою, распрямив грудь и опустив плечи
- б) я слежу за своей осанкой и стараюсь быть расслабленным
- с) я обычно зажат(а) и напряжен(а), часто сутулюсь

41. *Выделите наиболее сложный для себя аспект изучения английского языка:*

- а) аудирование б) лексика и грамматика с) чтение
- д) письмо е) говорение ф) отсутствуют

42. *Выберите наиболее любимый вами аспект изучения английского языка:*

- а) аудирование б) лексика и грамматика с) чтение д) письмо е) говорение
- ф) отсутствуют г) все аспекты нравятся в равной степени

43. *В процессе общения ...*

- а) никогда не допускаю грамматические ошибки
- б) очень редко допускаю грамматические ошибки
- с) часто допускаю грамматические ошибки
- д) постоянно допускаю грамматические ошибки

44. *Отметьте три условия, которые в большей степени мотивируют вас на общение:
(допускается несколько вариантов ответа)*

- а) интересная тема б) интересный собеседник с) оценка преподавателя д) удобные для общения условия (уютная аудитория, хорошее освещение, удобное расположение мебели)

е) коллективная ответственность за результат (при групповой форме работы) f) видеосъемка или трансляция занятия в прямом эфире g) присутствие гостей на занятии

45. При подготовке к дискуссиям я предпочитаю отвечать на примерные вопросы:

а) только письменно b) только устно c) сначала письменно, потом устно d) сначала устно, потом письменно e) не готовлюсь к дискуссиям, потому что все знаю

46. Во время подготовки к дискуссиям я обычно ...

(допускается несколько вариантов ответа)

а) читаю статьи в сети Интернет b) читаю печатные издания c) слушаю подкасты d) смотрю видеоролики e) провожу устный опрос (среди друзей, родных и других людей)

47. Выберите правильный вариант ответа:

а) я предпочитаю самостоятельно готовиться к дискуссиям
b) я предпочитаю готовиться к дискуссиям вместе с одноклассниками
c) для меня нет особой разницы готовиться одному или нет, главное подготовиться
d) я обычно не готовлюсь к дискуссиям

48. У меня лучше получается рассказывать диалог ...

а) по ролям с другим человеком
b) когда я самостоятельно отвечаю за обе роли
c) одинаково хорошо получается работать самостоятельно и в паре с другим человеком

49. В заданиях на Role-play, мне больше нравится:

а) играть самого себя
b) играть роль другого человека
c) нравится и то и другое

50. У меня хорошо получается общаться со студентами:

а) такого-же как у меня уровня
b) более высокого, чем у меня уровня
c) такого-же как у меня или более высокого уровня
d) такого-же как у меня или более низкого уровня
e) любого уровня
f) более низкого уровня

**Критерии комплексной оценки языковых компетенций студентов
(при устном ответе)**

СОДЕРЖАНИЕ	ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	ЛЕКСИКА	ГРАММАТИКА	ФОНЕТИКА	БАЛЛ
Задание полностью выполнено. Цели общения достигнуты. Тема раскрыта в полном объеме. Речь полностью осмысленна. Организация высказывания правильная, используются необходимые средства логической связи	Учащийся демонстрирует способность начинать и активно поддерживать разговор, соблюдает очередность в обмене репликами и проявляет способность быстро на них реагировать, умеет проявлять инициативу при неожиданной смене беседы или остановке разговора, проявляет высокую степень конгруэнтности в общении. Необоснованные паузы отсутствуют.	Используется достаточный словарный запас, соответствующий необходимому уровню подготовки студентов, поставленным целям и задачам общения. Студент показывает знание разнообразно лексики, использует в речи синонимы и синонимичные высказывания. Допускается не более одной лексической ошибки.	Используются разнообразные грамматические конструкции, соответствующие поставленной задаче. Студент демонстрирует способность быстро и правильно строить предложения. Допускается не более одной негрубой грамматической ошибки.	Речь воспринимается легко, соблюдается правильный ритм. Необоснованные паузы и повторы отсутствуют. Фразовое ударение, интонационные контуры и произношение слов практически без нарушения нормы. Допускается не более одной-двух фонетических ошибок, не искажающих смысл.	5
Задание выполнено. Цели общения достигнуты. Но тема раскрыта не в полном объеме. Организация высказывания в целом правильная. Однако имеются отдельные нарушения (1-2) в использовании средств ло-	Студент в большинстве случаев демонстрирует способность начинать и поддерживать разговор, реагировать на реплики другой стороны и проявлять определенную инициативу. Демонстрирует конгруэнтность в общении. В некоторых случаях наблюдаются паузы.	Используется достаточный словарный запас, соответствующий необходимому уровню подготовки студентов, поставленным целям и задачам общения. Однако студент допускает лексические ошибки (2–5) и/или испытывает затрудне-	Используются разнообразные грамматические конструкции, но допускаются отдельные ошибки (2–5), которые не препятствуют пониманию.	Речь воспринимается достаточно легко, однако в ритме и интонационном рисунке наблюдается влияние родного языка. Присутствуют необоснованные паузы. Допускается не более пяти фонетических ошибок, включая одну	4

гической связи или их не хватает в ответе.		ния при подборе слов.		фонологическую.	
Задание выполнено частично. Цели общения достигнуты не полностью, тема раскрыта недостаточно. Имеются нарушения в организации высказывания и/или использовании средств логической связи. Студент не всегда полностью понимает, что говорит, иногда отклоняется от темы.	Студент мало говорит, редко проявляет инициативу, часто не может поддержать разговор. Демонстрирует низкий уровень конгруэнтности в общении. Передает свои идеи в ограниченном контексте.	Используется ограниченный, но достаточный для выполнения задания словарный запас в соответствии с уровнем подготовки студентов. Студент допускает многочисленные лексические ошибки (6-17) и/или часто испытывает затруднения при подборе слов. Допускается всего не более пяти ошибок.	Используемые грамматические конструкции замечательно разнообразны. Учащийся допускает многочисленные грамматические ошибки (6-17), некоторые из которых препятствуют пониманию.	Речь воспринимается с трудом. Присутствуют многочисленные необоснованные паузы и повторы. Фразовое ударение, ритм и интонационные контуры нарушены и затрудняют восприятие речи. Многие звуки произносятся некорректно, что ведет к непониманию. Допускается не более восьми фонетических и трех фонологических ошибок.	3
Задание не выполнено, цели общения не достигнуты. Организация текста неправильная, средства логической связи практически не используются. Студент не понимает, что говорит.	Студент не способен поддержать беседу.	Используется ограниченный словарный запас, недостаточный для выполнения задания или в целом не соответствующий поставленной задаче.	Понимание ответа учащегося затруднено из-за многочисленных ошибок, и ответ в целом не соответствует поставленной задаче.	Речь в целом не воспринимается на слух из-за значительного количества ошибок.	0

ЭТАП РАЗНОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ К УСТНОРЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	ПОДГОТОВКА К ЗАНЯТИЯМ В ПЕРВОМ СЕМЕСТРЕ	
	1) Подготовка учебного плана по дисциплине. Разработка контрольно-измерительных материалов для уровневого тестирования студентов;	
	2) Проведение письменного и устного тестирования студентов. Обработка и анализ полученных результатов;	
	3) Организация разноуровневых учебных групп и формирование смежных по уровню подгрупп студентов: П1, П2, П3;	
	4) Актуализация учебного плана с учетом результатов уровневого тестирования и утверждение его на кафедре.	
	РАБОТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО МОДУЛЮ КНИГИ	
	Компоненты занятия	Время
	Занятие 1.	
	<i>I. Начало занятия и первичная актуализация знаний по теме, форма работы – фронтальная.</i>	20 мин.
	1) Вводное слово преподавателя по теме занятия. 2) Речевая разминка студентов по вопросам темы. 3) Диалог по вопросам речевой разминки с ИИ. ⁹	3 мин / 3 мин. ¹⁰ 10 мин / 13 мин 7 мин / 20 мин
	<i>II. Знакомство с новым материалом и его первичное закрепление, форма работы – парная и индивидуальная.</i>	15 мин.
	4) Построение высказываний по тематическому словарю, взаимопроверка тетрадей в парах. Несколько студентов зачитывают свои примеры для всей группы.	15 мин / 35 мин
	<i>III. Вторичное закрепление нового материала по теме, контроль и коррекция, фронтальная и парная форма работы.</i>	52 мин.
	5) Работа разноуровневых групп над упражнением А 6) Работа разноуровневых групп над упражнением В 7) Работа разноуровневых групп над упражнением С 8) Выбор вопросов 2 уровня и их обсуждение в парах с использованием лексики из тематического словаря.	15 мин / 50 мин 15 мин / 1ч 5 мин 15 мин / 1ч 20 мин 7 мин / 1ч 27 мин
	<i>IV. Подведение итогов и завершение занятия, фронтальная форма работы.</i>	3 мин.
	8) Подведение итогов занятия, объяснение и запись домашнего задания: письменные ответы на вопросы / составление своих вопросов, представление устных сообщений по вопросам, выполнение упражнения на перевод (упр. D) в письменной и устной форме. ¹¹	3 мин / 1ч 30 мин
	Занятие 2.	
	<i>I. Начало занятия и актуализация знаний по теме, фронтальная и парная форма работы.</i>	20 мин.
	1) Вводное слово преподавателя по теме занятия. 2) Речевая разминка по домашнему заданию.	3 мин / 3 мин 7 мин / 10 мин

⁹ Программа на основе искусственного интеллекта (на выбор кафедры).

¹⁰ Общее время с начала занятия для проведения хронометража времени заданий.

¹¹ Упражнения А, В, С выполняются дома, если студенты что-то не успевают сделать на занятии.

3) Устный опрос по подготовленным вопросам.	10 мин / 20 мин
<i>II. Проверка тематического словаря и письменного домашнего задания, парная и фронтальная формы работы.</i>	20 мин.
4) Взаимопроверка новых слов по словарю в парах. 5) Работа разноуровневых групп над упражнением D. (упражнение на перевод)	5 мин / 25 мин 15 мин / 40 мин
<i>II. Знакомство с новым материалом, фронтальная и индивидуальная формы работы.</i>	15 мин.
6) Обсуждение нового текста до его прочтения в группе. 7) Самостоятельное чтение фрагмента текста и запись новых слов.	5 мин / 45 мин 10 мин / 55 мин
<i>III. Закрепление нового материала, индивидуальная и парно-групповая формы работы.</i>	20 мин.
8) Подготовка студентов к пересказу фрагмента текста с составлением контрольных вопросов по его содержанию. 9) Взаимный пересказ текстов, ответы на контрольные вопросы.	10 мин / 1ч 5 мин 10 мин / 1ч 15 мин
<i>IV. Прослушивание аудиоподкаста с разбором задания на говорение с опорой на фотографию.</i>	13 мин.
10) Выполнение разноуровневых заданий на говорение с опорой на фотографии: описание/сравнение фотографий или рассказ с элементами рассуждения. 11) Проверка выполнения задания. 12) Прослушивание примера выполнения одного из заданий.	5 мин / 1ч 20 мин 5 мин / 1ч 25 мин 3 мин / 1ч 28 мин
<i>V. Подведение итогов и завершение занятия, фронтальная форма работы.</i>	2 мин.
12) Подведение итогов занятия и запись домашнего задания: повторение словаря изучаемой темы, чтение всего текста и повторный пересказ своего фрагмента/всего текста, выполнение дополнительных заданий на аудирование, подготовка аудиоподкастов с опорой на фотографии и представление на их основе устных сообщений на занятии.	2 мин / 1ч 30 мин
Занятие 3.	
<i>I. Начало занятия и актуализация знаний по теме, фронтальная, индивидуальная и парная форма работы</i>	14 мин
1) Вводное слово преподавателя по теме занятия. 2) Построение обучающимися небольших историй (7-14 предложений) с новыми словами из тематического словаря книги. Пересказ / зачитывание историй друг другу в одноуровневых парах. Проверка преподавателем наличия записей по домашнему заданию на аудирование (самопроверка ответов студентами по скриптам дома).	2 мин / 2 мин 12 мин / 14 мин
<i>II. Проверка домашнего задания, фронтальная формы работы.</i>	24 мин.
3) Проверка разноуровневого тематического словаря: фронтальный опрос студентов по составленным на занятиях историям с фиксацией количества использованных слов из словаря темы. 4) Проверка аудиоподкаста 1 в устной форме или повторный пересказ фрагмента текста / всего текста с занятия 2.	14 мин / 28 мин 10 мин / 38 мин

ЭТАП ПРОВЕДЕНИЯ СОВМЕСТНОГО ОБСУЖДЕНИЯ ВОПРОСОВ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ	<i>III. Проведение мини-дискуссий по вопросам темы в парах сменного состава.</i>	15 мин.
	5) Обсуждение вопросов Level 2-3 в одноуровневых и разноуровневых парах сменного состава / интервью по своим заранее составленным вопросам. Студенты внутреннего (статичного) круга выбирают по одному вопросу для обсуждения, студенты внешнего (динамичного) круга переходят для его обсуждения к новому собеседнику по сигналу ведущего. ¹²	15 мин / 53 мин
	<i>IV. Контроль и коррекция, фронтальная форма работы.</i>	20 мин.
	6) Опрос студентов по вопросам (студенты внешнего круга представляют сообщения по всем вопросам, которые обсудили с разными участниками общения, а студенты внутреннего круга отвечают только по своему вопросу).	20 мин / 1ч 13 мин
	<i>V. Аудирование по теме, фронтальная форма работы.</i>	12 мин.
	7) Выполнение и проверка 1-2 заданий на аудирование.	12 мин / 1ч 25 мин
	<i>VI. Обсуждение и выбор темы для мини-дебатов.</i>	3 мин.
	8) Формирование разноуровневых команд по 3-5 человек и назначение капитанов для предстоящих дебатов.	2 мин / 1ч 27 мин
	9) Выбор капитанами команд одной из позиций для командной игры дебатов посредством жребия.	1 мин / 1ч 28 мин
	<i>VII. Подведение итогов и запись домашнего задания, фронтальная форма работы.</i>	2 мин.
	10) Подведение итогов занятия и запись домашнего задания: подготовка аудиоподкастов по вопросам (с представлением письменного и устного сообщения по аудиозаписи на занятии), работа со словарем, выполнение дополнительных заданий на перифраз, подготовка к мини-дебатам по одной из тем, выбранной капитанами команд по жребию.	2 мин / 1ч 30 мин
	Занятие 4.	
	<i>I. Начало занятия и актуализация знаний по теме, фронтальная, парная и групповая форма работы</i>	10 мин.
	1) Вводное слово преподавателя по теме занятия. 2) Повторение слов по тематическому словарю. 3) Построение предложений с новыми словами в мини-группах с использованием стратегий true/false statements и ask your partner. Проверка преподавателем наличия ответов студентов на вопросы аудиоподкастов в письменной форме и упражнения на перифраз.	3 мин / 3 мин 2 мин / 5 мин 5 мин / 10 мин
	<i>II. Проверка домашнего задания, фронтальная формы работы.</i>	20 мин.
	4) Проверка тематического словаря.	10 мин / 20 мин
	5) Устная проверка ответов на вопросы из аудиоподкастов.	10 мин / 30 мин
	<i>III. Проведение контрольного аудирования по изучаемой теме.</i>	15 мин.
	6) Выполнение контрольных заданий на аудирование.	15 мин / 45 мин
	<i>IV. Проведение мини-дебатов по теме, групповая форма работы.</i>	40 мин.
	8) Обсуждение темы предстоящих дебатов в командах участников.	7 мин / 52 мин 6 мин / 58 мин

¹² Понятие круга здесь относительное, студенты «внутреннего круга» занимают места таким образом, чтобы их партнерам по общению из внешнего круга было удобно пересаживаться.

	9) Представление позиций каждой команды (1 чел. от команды) 10) Совещание участников команд. 11) Контраргументация участников команд (2 чел. от команды). 12) Совещание участников команд. 13) Обобщение информации с выражением мнения команды (1 чел. от команды). 14) Ответы команды на вопросы преподавателя или ассистента.	4 мин / 1ч 2 мин 7 мин / 1ч 9 мин 4 мин / 1ч 13 мин 6 мин / 1ч 29 мин 6 мин / 1ч 85 мин
	<i>V. Подведение итогов и запись домашнего задания, фронтальная форма работы.</i>	5 мин.
	15) Подведение итогов занятия и запись домашнего задания: написание эссе / рассказа по теме публичных дебатов и подготовка на его основе устного сообщения с записью аудиоподкаста (подготовка к выступлению, ознакомление с дополнительной информацией к публичным дебатам).	5 мин / 1ч 30 мин
	Занятие 5.	
	<i>I. Публичные дебаты по изучаемой теме.</i>	80 мин.
	1) Вводная речь преподавателя по теме дебатов. 2) Определение позиций команд участников при помощи жребия. 3) Обсуждение проблемы внутри выступающих команд. 4) Консультации с командой союзников. 5) Итоговое обсуждение проблемы внутри выступающих команд. 6) Представление позиций каждой команды. 7) Совещание участников команд. 8) Контраргументация участников команд. 9) Совещание участников команд. 10) Обобщение информации с выражением мнения команды. 11) Ответы на вопросы преподавателя и слушателей.	3 мин / 3 мин 2 мин / 5 мин 7 мин / 12 мин 5 мин / 17 мин 5 мин / 22 мин 15 мин / 37 мин 5 мин / 42 мин 15 мин / 57 мин 3 мин / 1ч 10 мин / 1ч 10 мин 10 мин / 1ч 20 мин
	<i>II. Оценивание результатов дебатов.</i>	10 мин.
	1) Анализ протоколов ответов команд, подведение итогов и объявление команды победителей.	10 мин / 1ч 30 мин
	ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ КОНТРОЛЯ НАД РЕЗУЛЬТАТАМИ РАЗВИТИЯ УСТНОРЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ.	
	1) Прослушивание и оценка аудиозаписей устных высказываний студентов с точки зрения уровня сформированности (развития) их устноречевых умений (см. п. 2.1.). 2) Заполнение (обновление) данных таблицы оценки развития устноречевых умений. 3) Изучение информации в дневниках познавательной активности студентов. 4) Анализ данных анкеты «Мой уровень английского языка», определение индивидуальных особенностей студентов с целью осуществления уровневой дифференциации их обучения и выявления возможностей для взаимодействия разноуровневых студентов. 5) Актуализация процесса обучения устной речи разноуровневых студентов. 6) Анализ данных текущего и промежуточного контроля и саморефлексии учебной деятельности студентов. Планирование развития устноречевых умений студентов. 7) Осуществление итогового контроля над учебной деятельностью разноуровневых студентов. Определение динамики индивидуального развития их устноречевых умений. Обобщение результатов работы каждой уровневой подгруппы и группы в целом.	

ЭТАП ПОДВЕДЕНИЯ ИТОГОВ С ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ГРУППОВОЙ РЕФЛЕКСИЕЙ

Карта ассистента для записи допущенных участниками дебатов ошибок

ПАРАМЕТР ЛЕКСИКА

	КОМАНДА 1	КОМАНДА 2
1 этап		
2 этап		
3 этап		
4 этап		

Карта ассистента для записи допущенных участниками дебатов ошибок

ПАРАМЕТР ГРАММАТИКА

	КОМАНДА 1	КОМАНДА 2
1 этап		
2 этап		
3 этап		
4 этап		

Карта ассистента для записи допущенных участниками дебатов ошибок

ПАРАМЕТР ФОНЕТИКА

	КОМАНДА 1	КОМАНДА 2
1 этап		
2 этап		
3 этап		
4 этап		

Лист члена жюри для фиксации допущенных участниками дебатов ошибок

		Этап представления		Этап контраргументации		Этап обобщения		Этап ответов на вопросы	
		Команда 1	Команда 2	Команда 1	Команда 2	Команда 1	Команда 2	Команда 1	Команда 2
1	Выполнение коммуникативной задачи¹³								
2	Взаимодействие¹⁴								
3	Лексика¹⁵								
4	Грамматика¹⁵								
5	Фонетика¹⁵								

¹³ Результаты по показателю «Решение коммуникативной задачи» умножаются на **коэффициент 1,8**.

¹⁴ Результат по показателю «Взаимодействие» у команды, за которую проголосовало большинство зрителей, умножается на **коэффициент 1,2**, если проголосовавшие (1-2 человека) смогут обосновать свой выбор.

¹⁵ **0-1 ошибка** – 5 баллов, **2-3** – 4,5 балла, **4-5** – 4 балла, **6-11** – 3,5 балла, **12-17** – 3 балла, **18 и более** - 0 баллов.

Итоговый протокол оценивания устных ответов участников дебатов¹⁶

		Этап представления		Этап контраргументации		Этап обобщения		Этап ответов на вопросы	
		Команда 1	Команда 2	Команда 1	Команда 2	Команда 1	Команда 2	Команда 1	Команда 2
1	Выполнение коммуникативной задачи								
2	Взаимодействие								
	СУММА								
3	Лексика								
4	Грамматика								
5	Фонетика								
	СУММА								
Итоговый счёт: команда 1 _____ баллов команда 2 _____ баллов									

Для учета речевых умений студентов при оценке по первым двум параметрам смотри также Приложение № 4, по критериям комплексной оценки языковых компетенций студентов при устном ответе – Приложение № 7, по количеству допущенных ошибок - Приложение №10.

¹⁶ За решением коммуникативной задачи и взаимодействием с аудиторией следит ведущий дебатов преподаватель и другие члены жюри, по остальным параметрам - члены жюри и ассистенты из числа приглашенных студентов с высоким языковым уровнем: члены жюри отмечают галочками допущенные участниками дебатов ошибки, а ассистенты полностью их записывают. На усмотрение жюри может вестись аудио- / видеозапись проводимого мероприятия.