

Е.Н. Никонова, К.М. Яхьяева

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД
ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ
В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**



НИКОНОВА Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия;
e-mail: kate_nikonova@mail.ru

NIKONOVA Ekaterina N. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya, 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: kate_nikonova@mail.ru



ЯХЬЯЕВА Камилла Мурадовна – ассистент кафедры № 7 «Языковой подготовки»; Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации.

ул. Пилотов, 38, Санкт-Петербург, 196210, Россия;
e-mail: yakm94@gmail.com

YAKHYAYEVA Kamila M. – St. Petersburg State University of Civil Aviation. Pilots, 38, St. Petersburg, 196210, Russia;
e-mail: yakm94@gmail.com

В представленной работе рассматривается чтение как вид речевой деятельности, а также дифференцированный подход и возможности его применения с целью интенсификации процесса профессионально-ориентированного обучения чтению текстов на иностранном языке студентов неязыковых вузов. Согласно заданной цели, авторами статьи исследуются теоретические основы дифференцированного подхода, его отличия и возможности применения при обучении иностранным языкам, рассматривается чтение как один из видов речевой деятельности, а также в рамках такого педагогического направления, как профессионально-ориентированное обучение. Проведя теоретический анализ литературных источников, установлено, что дифференцированный подход обеспечивает не только снятие трудностей для студентов при изучении профессионального и языкового материала и повышение учебной мотивации, но и активизацию речевых умений чтения, в целом. Данный тезис подтверждается в ходе педагогического эксперимента и проведённых в его рамках диагностического и контрольного тестирований, а также основной тренировочной работы, распределённой по актуальному уровню развития речевых умений чтения иноязычных текстов по специальности студентов экономического профиля Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и проводимой в рамках дисциплины «Иностранный язык». На основании полученных в ходе педагогического эксперимента данных, можно говорить об использовании дифференцированного подхода как высокоэффективного общедидактического метода, в частности, для профессионально-ориентированного обучения чтению на иностранном языке, благодаря его вариативности и простоты реализации в практической работе. Кроме того,

установлено, что предлагаемый подход и его элементы служат действенным базисом как для развития и совершенствования речевых умений чтения, так и для активного инициирования учебной деятельности студентов.

ЧТЕНИЕ; РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ; ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД; ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК; НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ

Ссылка при цитировании: Никонова Е.Н., Яхьяева К.М. Дифференцированный подход при обучении студентов профессионально-ориентированному чтению в рамках дисциплины «Иностранный язык» // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 62–73. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.06

Введение. Обращение к теме дифференцированного подхода при обучении студентов профессионально-ориентированному чтению связано, прежде всего, с актуальными процессами глобализации и международной интеграции, а также их распространением на все сферы общества: культурную, социально-экономическую, политическую и образовательную.

В сложившихся условиях, изучение иностранных языков, в частности английского языка, является важным аспектом для специалистов, принадлежащих к большинству профессиональных и научных областей, поскольку международные взаимоотношения в самых различных сферах деятельности развиваются с невероятной скоростью, и знание, как минимум, одного языка уже переходит в категорию квалификационного преимущества.

Проблемы обучения иностранному языку представляются особенно актуальными в рамках языковой подготовки студентов. Как показывает практика, значительная часть участников образовательного процесса испытывает определенные сложности при осуществлении профессионально-учебной деятельности, в основе которой лежит работа с иноязычной литературой. Обучающиеся не всегда могут успешно извлекать и в дальнейшем использовать нужную информацию для решения задач научной, профессиональной и образовательной деятельности в интересах целого коллектива или отдельного специалиста [1].

Поэтому, на наш взгляд, вопросы обучения студентов работе с иноязычной литературой по специальности с целью дальнейшего использования профессионально значимой информации никогда не перестанут быть актуальными. Одним из таких аспектов можно считать профессионально-ориентированное обучение иностранному языку. Чтение как процесс, неразрывно связано с такими мыслительными операциями, как анализ, обработка содержания, формирование умозаключения и другие. В результате прочтения любого текста, обучаемые получают некую информацию, которую впоследствии используют при осуществлении как профессиональной, так и коммуникативной деятельности. В этой связи, стоит отметить точку зрения И.А. Зимней об универсальном, «беспредметном» характере языка, который «...является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин...» [2].

Вопросы синтеза языка и будущей специальности, а также их одновременного изучения поднимались исследователями еще в середине XX века. Заметный научный вклад в их развитие внесла Т.С. Серова, разработав концепцию обучения профессионально-ориентированному чтению, как одной из форм деловой коммуникации.

Будучи специфической формой отдельного вида речевой деятельности, профес-

сионально-ориентированное чтение, по определению Т.С. Серовой, представляет «сложную речевую деятельность, обусловленную профессиональными информационными возможностями и потребностями, представляющую собой специфическую форму активного вербального письменного общения как информационного взаимодействия, чтения-диалога» [3].

Как было указано выше, студенты, поступающие в неязыковые вузы, демонстрируют разный уровень подготовки и мотивацию в овладении иностранным языком в своей профессиональной сфере, что подтверждает для нас необходимость обращения к таким методам обучения, которые позволили бы должным образом распределить студентов на группы, сформированные с учётом их индивидуальных особенностей, то есть – к разноуровневому или дифференцированному подходу.

Принимая во внимание специфику выбранной студентами специальности и осуществления языковой подготовки в рамках неязыкового вуза, в целом, следует подчеркнуть необходимость изучения возможности использования дифференцированного подхода в обучении профессионально-ориентированному чтению, важность поиска новых и/или усовершенствования уже существующих инструментов формирования навыков чтения текстов на иностранном языке. **Анализ литературы**, посвящённой обучению иностранным языкам, позволяет утверждать, что долгое время дифференцированный подход в данной сфере не был в достаточной мере исследован теоретически и применен на практике. В дидактической литературе вопросы применения дифференцированного подхода в учебном процессе, как правило, рассматриваются в рамках школьного обучения [4].

Цель данной работы – обоснование особенностей реализации дифференциро-

ванного подхода к обучению профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых вузов. Для обозначенной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить отличительные черты чтения как вида речевой деятельности в контексте профессионально-ориентированного обучения;

2. проанализировать дифференцированный подход в обучении чтению, выделить и описать его ключевые характеристики;

3. разработать тесты, направленные на диагностику уровня сформированности речевых умений чтения, с целью их последующей апробации и проверки эффективности использованных методик при дифференцированном обучении чтению.

Актуальность. В контексте нашего исследования мы придерживаемся «традиционного» понимания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку как процесса «преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, на общение в сфере профессиональной деятельности» [5].

Отличительной характеристикой обучения чтению в неязыковом вузе является учет специфики профессиональной сферы, то есть необходимость обращать внимание на терминологию в определенной сфере, на те концепции, которые она предлагает. Исходя из этого, обучение выстраивается на основе профессионально значимых целей и задач, что приводит к отбору тематически и грамматически необходимого текстового материала. Иначе говоря, обучение чтению профессионально-ориентированных иноязычных текстов подразумевает понимание обучающимися устных и письменных текстов, а также умение их интерпретировать и выразить свое мнение о прочитанном на языке специальности.

В соответствии с целями чтения и полнотой понимания представленной в тексте информации, С.К. Фоломкина выделяет ознакомительное, изучающее, просмотровое, а также поисковое чтение [6]. Проанализировав рабочую программу дисциплины (модуля) «Базовый курс иностранного языка», разработанного для студентов Института промышленного менеджмента, экономики и торговли (ИПМЭиТ) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Первого (СПбПУ), можно сделать выводы, что из всех вышеперечисленных видов чтения особое внимание уделяется совершенствованию поискового и ознакомительного видов. На наш взгляд, это связано с тем, что главной задачей является научить студентов понимать смысл текстов, в данном случае профессионально-ориентированных текстов, которые могут стать дополнительным источником профессиональных знаний.

Традиционно, обучение чтению как виду речевой деятельности состоит из нескольких следующих одна за другой и коррелирующих ступеней: дотекстовой, текстовой и послетекстовой. Студенты должны выполнять определенные задания на каждом этапе, они направлены на формирование умений, обусловленных тем или иным видом чтения, например, задания, направленные на устранение семантических и лингвистических трудностей понимания текста, развитие навыков чтения, разработка стратегии понимания текста, интерпретация заголовка текста, развития навыков понимания аутентичных текстов, ориентация и поиск нужной информации в тексте, проверка навыков чтения и понимания прочитанного, контроль усвоения лексики и глубины понимания текста, ролевые игры по отношению к прочитанному.

По мнению Е.Ю. Мишиной, для неязыковых высших учебных заведений целесообразным является использование следу-

ющего разделения на этапы: освоение лексико-грамматического минимума, «интенсивное чтение», работа с видами чтения отдельно и в совокупности с включением текстов, посвященных будущей профессиональной сфере студентов [7]. В работе И.Н. Табуевой предлагается построение аналогичных этапов работы с текстом на основе различных типов работы студентов с профессионально значимой информацией, например, её прогнозировании, вычленении ключевой идеи, проверке её понимания. Кроме того, итоговый контроль может быть проведён в форме дискуссии или презентации, с целью мгновенной оценки полноты понимания и точности воспроизведения профессиональной информации [8].

Существует несколько определений для рассматриваемого подхода в обучении, которые отличаются друг от друга, однако, в сущности, в них заложена единая концепция индивидуализации. Дифференциация подразумевает деление студентов на группы на основе определенных личностных способностей и навыков для отдельного обучения [9]. Дифференцированным обучением называют такую технологию обучения, которая ставит своей задачей создание лучших условий для задатков, развития интересов и способностей обучаемых [10].

В своей работе мы придерживались дифференциации обучения на основе формального критерия, уровня успеваемости студентов, то есть на основе владения определенными компетенциями [11].

Возможность выбрать наиболее подходящий уровень обучения повышает уровень мотивации студентов, так как они берут на себя ответственность за свой выбор [10]. Важным условием повышения мотивации в рамках дифференцированного подхода является практическое применение полученных знаний, умений и навыков. Данное положение совпадает со схо-

жей точкой зрения исследователей относительно направленности профессионально-ориентированного обучения, определяющей не только содержание учебных материалов, но и саму учебную деятельность [12; 13; 14; 15].

Современные исследования в сфере обучения языкам предлагают следующие условия, на основании которых производится отбор текстов, нацеленных на профессиональную ориентацию:

1. подлинность источников;
2. профессиональная направленность той информации, которая заложена в текстах;
3. учёт языковой и профессиональной подготовки студентов.

В качестве дополнительных, считаем необходимым выделить следующие дополнительные для отбора текстового материала критерии: злободневность, подлинность текстов, уместность использования текстов для определенного уровня профессиональной и языковой компетенции обучающихся, а также иллюстративность и функционально-стилистическая и жанровая когерентность текстов, отражающие области будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Помимо отбора, дидактический материал подвергается структурированию с учётом его содержания и условий дифференцированного обучения по следующим уровням сложности:

1. **Первый уровень:** в текстах данного уровня сохранена упрощённая подача материала, что помогает получить верное представление о предмете;
2. **второй уровень:** происходит углубление и более тщательная проработка материала, детали и нюансы которого до этого были намеренно опущены на первом уровне;
3. **третий уровень:** на данном уровне идёт дальнейшая углубленная проработка содержания, подробности которого не предусмотрены стандартами.

Методы исследования. Для решения обозначенных задач, помимо теоретических, были задействованы такие эмпирические методы исследования, как педагогическое наблюдение, тестирование студентов, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов экспериментального обучения. Для определения исходного уровня языковой подготовки студентов и оценки развития умений чтения профессионально-ориентированных текстов, на основе исследований Цукановой А., Пономаревой Т. Н., Байковой Л.А. был составлен входной диагностический тест. Аналогичный формат использован для создания итогового контрольного теста, сопровождающего заключительный этап экспериментального обучения.

Результаты исследования. Апробирование диагностического теста проводилось среди студентов Института промышленного менеджмента, экономики и торговли СПбПУ. В тестировании приняли участие студенты четырёх групп, в общей сложности количество тестируемых составило 57 человек.

Само занятие проводилось в три этапа: вводная часть – во фронтальном формате, основная часть в виде групповой работы и окончание занятия с использованием общего задания или игры, а также подведение итогов. Для определения исходного уровня владения изучаемой темой использовался входной тест, который включал пять упражнений, каждое из которых направлено на проверку как отдельных языковых аспектов, так и речевых умений чтения: текст с вопросами *верно/неверно (true/false questions)*, *словообразование (word-formation)*, текст с заданием на выбор ответа (*multiple choice*), заполнение пропусков словами, подходящими по смыслу (*completing the text with appropriate words*), текст на понимание прочитанного (*reading comprehension*).

Дифференцированное обучение осуществлялось следующим образом. Тем студентам, которые раньше других справлялись с входным тестом, предлагалось делать дополнительные задания: написать на доске новые слова с определениями, письменно пересказать часть текста от другого лица или в другом времени, письменно выразить свое мнение о проблемах, обсуждаемых в тексте, составить вопросы по содержанию для более слабых студентов. Начинаящим же выдавался список новых слов; готовые ответы в измененном порядке (с одним лишним ответом); уменьшался объем текста и заданий; предлагалось также придумать другой заголовок к тексту (вместо составления его краткого содержания).

После работы с текстом можно спросить у студентов, что им больше всего запомнилось из прочитанного, что их удивило, с чем они согласны или не согласны. При этом одному из более знающих студентов можно предложить написать на доске ключевых идей / слов с их последующим обсуждением классом или в малых группах [18].

Перейдем к анализу результатов диагностического теста. Общее число заданий теста – 48, Максимальное количество баллов, которое может получить студент, соответствует числу заданий (48). Оценивание студента производилось в соответствии с нижеприведенной таблицей (табл. 1):

Таблица 1

Критерии оценивания диагностического теста

Оценка	Количество баллов	Процентное выражение
5 (отлично)	42–48	88
4 (хорошо)	34–42	71
3 (удовлетворительно)	25–33	52
2 (неудовлетворительно)	24 и менее	50 и менее

Полученные работы проверялись, а затем оценивались в соответствии с критериями, представленными в таблице 1. Результаты диагностического теста, выполненного студентами-участниками экспериментального обучения, проиллюстрированы ниже (табл. 2).

Таблица 2

Результаты диагностического теста

Оценка	Количество студентов (n = 57 человек)	Процентное выражение
5 (отлично)	4	7
4 (хорошо)	22	39
3 (удовлетворительно)	23	40
2 (неудовлетворительно)	8	14

На основании полученных результатов возможно прийти к выводу, что уровень развитости навыка чтения у студентов тестируемых групп является сравнительно невысоким, так как большинство из них получили за работу хорошие и удовлетворительные оценки, а количество оценок «неудовлетворительно» было преобладающим.

Кроме этого, анализ работы студентов позволил выяснить, что подавляющая часть студентов успешно справилась с заданиями «true/false», «completing the text with appropriate words» и «word formation». Однако, основные трудности были вызваны выполнением упражнений «multiple choice» и «reading comprehension». В первом задании студенты допускали ошибки, связанные с недостаточным знанием лексического материала. Также студенты столкнулись с проблемами при выполнении задания на понимание прочитанного («reading comprehension»): большинство студентов не смогли дать полные и развернутые ответы, многие отвечали кратко и/или неверно (например, вместо «The headline of the article is globalization» давали ответ «Article –

globalization»), а отдельные студенты к данному заданию не приступали, ссылаясь на недостаточный уровень подготовки. Проверка полученных работ показала, что студенты зачастую допускали как лексические, так и грамматические ошибки, среди которых – неверное использование артиклей, модальных глаголов, некорректное согласование подлежащего и сказуемого, отсутствие согласования времён и/или некорректное согласование предлогов.

Опираясь на результаты проверки, можно сделать вывод о том, что у большинства студентов уровень сформированности отдельных умений чтения развит, но на достаточно низком уровне. В частности, трудности при работе с текстом вызваны воспроизведением развёрнутых ответов, поиском смысловых опор и анализом ключевой профессионально значимой информации для выполнения представленных заданий.

Исходя из вышеперечисленного, была создана тренировочная работа с учётом заданий и ошибок, сделанных во время диагностического теста. Данная тренировочная работа состоит из текста и двух заданий к нему: задания на множественный выбор («multiple choice») и понимание прочитанного («reading comprehension»). Общее число заданий – 12, итоговый максимальный балл за выполненный комплекс заданий составляет 12. Оценивание работы студента производится в соответствии с приведенными ниже показателями (табл. 3):

Таблица 3

Критерии оценивания тренировочной работы

Оценка	Количество баллов	Процентное выражение
5 (отлично)	11–12	92
4 (хорошо)	9–10	75
3 (удовлетворительно)	7–8	58
2 (неудовлетворительно)	6 и менее	50 и менее

Применение дифференцированного подхода в рамках данной работы обусловило разработку двух вариантов теста. Как первый, так и второй варианты состоят из заданий одного типа: текст, две части заданий (multiple choice + reading comprehension). Количество вопросов в каждом из вариантов идентично, однако, они отличаются друг от друга степенью сложности текстов и прилагаемых вопросов.

Первый вариант предназначен для студентов, завершивших диагностический тест с низкими показателями (n= 31 человек). Он включает в себя текст и задания с пониженной сложностью. Данное деление студентов было сделано для того, чтобы данная категория учащихся могла совершенствовать навыки чтения работая с упрощённым по содержанию и лексико-грамматическому оформлению текстом, что способствует более адекватному восприятию представленной в нём профессиональной информации. Второй вариант задания был сформирован для студентов, выполнивших диагностический тест с результатами «отлично» и «хорошо» (n= 26 человек). Он отличен от первого по уровню сложности: в тексте есть разные грамматические конструкции, а также лексика для конкретной специальности.

Работы студентов проверялись в соответствии с разработанными критериями, представленными в табл. 3. Результаты выполнения тренировочных заданий представлены ниже (табл. 4, 5). Предлагаемые таблицы разделены по вариантам, выделенным в тестах на основе успешности тех или иных категорий студентов.

Результаты проверенных заданий показали нам, что использование дифференцированного подхода в процессе обучения является хорошим инструментом для повышения успеваемости учащихся, поскольку количество хороших и отличных оценок существенно изменились в положительную сторону.

Таблица 4
Результаты тренировочной работы студентов, получивших низкие баллы на диагностическом тесте

Оценка	Количество студентов (n = 31 человек)	Процентное выражение
5 (отлично)	–	0
4 (хорошо)	20	65
3 (удовлетворительно)	9	29
2 (неудовлетворительно)	2	6

Таблица 5
Результаты тренировочной работы студентов, получивших высокие баллы на диагностическом тесте

Оценка	Количество студентов (n = 26 человек)	Процентное выражение
5 (отлично)	12	46
4 (хорошо)	14	54
3 (удовлетворительно)	–	0
2 (неудовлетворительно)	–	0

После проведения диагностического теста, нацеленного на определение сформированности навыка чтения, и создания двух вариантов работ для аудиторных занятий с целью его совершенствования мы создали контрольный тест для того, чтобы проверить достоверность ранее полученных результатов и подтвердить наши предположения о том, что применение дифференцированного подхода в процессе обучения чтению текстов на иностранном языке оказывает благоприятное влияние на успеваемость обучающихся.

Данный тест включает в себя пять заданий того же формата, которые были использованы при составлении диагностического теста, однако количество пунктов в

заданиях незначительно увеличилось (48 пунктов в диагностическом тесте, 55 – контрольный тест). В связи с этим мы изменили критерии оценивания, с которыми можно ознакомиться в табл. 6:

Таблица 6
Критерии оценивания студента по контрольному тесту

Оценка	Количество правильно выполненных заданий	Процентное выражение
5 (отлично)	50–55	90
4 (хорошо)	41–49	75
3 (удовлетворительно)	32–40	58
2 (неудовлетворительно)	31 и менее	56 и менее

Разделения на варианты не происходило. Все студенты выполняли единую работу. Это можно обосновать тем, что целью данного тестирования является проверка эффективности дифференцированного подхода в процессе обучения чтению.

Контрольный тест апробировался среди студентов ИПМЭиТ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В тестировании приняли участие студенты четырёх групп, количество тестируемых осталось прежним (57 человек). С результатами проведённого теста можно ознакомиться в табл. 2, 7:

Таблица 7
Результаты контрольного тестирования

Оценка	Количество студентов	Число студентов в процентах (%)
5 (отлично)	12 студентов	21
4 (хорошо)	31 студент	54
3 (удовлетворительно)	12 студентов	21
2 (неудовлетворительно)	2 студента	4

Таким образом, сопоставляя данные, полученные в ходе проведения диагностического и контрольного тестов, мы можем увидеть, что, благодаря применению дифференцированного подхода при обучении чтению, показатели успеваемости студентов улучшились, поскольку отличные и хорошие оценки постепенно начинают преобладать над удовлетворительными и неудовлетворительными. В связи с этим мы можем сделать вывод о том, что использование исследуемого подхода благоприятно влияет на совершенствование навыка чтения в процессе обучения иностранному языку. Сопоставительные данные можно увидеть в нижеприведённой табл. 8:

Таблица 8

**Сопоставление результатов
диагностического и контрольного тестов**

Диагностический тест		Контрольный тест	
Положительные оценки	Отрицательные оценки	Положительные оценки	Отрицательные оценки
46%	54%	75%	25%

Разработав и апробировав контрольный тест, а также проанализировав его результаты, мы удостоверились в том, что применение дифференцированного подхода в процессе обучения чтению способно повысить качество и эффективность обучения, так как из полученных данных мы видим,

что количество положительных оценок повысилось, а отрицательных значительно снизилось.

Выводы. Контрольный тест помог нам убедиться в том, что использование дифференцированного подхода в обучении чтению на иностранном языке оказывает благоприятное влияние на улучшение навыков у студентов в данной области, а также повышает успеваемость. На основе полученных результатов мы можем прийти к выводу, что дифференциация в контексте профессионально-ориентированного обучения чтению имеет преимущество и показывает большую эффективность в сравнении с традиционным обучением в рамках смежного педагогического направления.

Дифференцированный подход имеет множество преимуществ и показывает большую эффективность в сравнении с недифференцированным. Однако в связи с тем, что его применение не имеет широкого распространения и множество учебных заведений продолжают придерживаться традиционного подхода, мы видим дальнейшие пути его развития в том, что при активном использовании исследуемого подхода в процессе обучения различным предметам, в том числе иностранным языкам, в нём будут выявляться возможные недостатки, которые впоследствии будут подвергаться корректировке с целью повышения эффективности его применения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Раскопина Л.П.** Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчика: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – Пермь. – 2005. 191 с.
2. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М: Просвещение, 1991. – 222 с. ISBN 5-09-001716-6
3. **Серова Т.С.** Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессио-

нально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 232с.

4. **Мохова О.Л.** Лингводидактические основы дифференцированного обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. №3(609). С.146-156. ISSN: 1993-4750

5. **Образцов П.И., Иванова О.Ю.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
6. **Фоломкина С.К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – ISBN 5-06-005417-9. – 255 с.
7. **Мишина Е.Ю., Тартаковская Е.В.** Обучение чтению как виду речевой деятельности в процессе изучения языка для специальных целей // Известия МГТУ «МАМИ». 2014. Том: 5. №2(20). С. 178-186. ISSN: 2074-0530
8. **Табуева И.Н.** Формирование готовности студентов к обучению профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе // Альманах современной науки и образования. 2013. № 5 (72). С. 167-168 ISSN: 1993-5552.
9. **Унт И.Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения: методическое пособие. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с. ISBN 5-7155-0285-3
10. **Лихачева Ж.В.** К вопросу о необходимости использования дифференцированного подхода в процессе обучения иностранному языку // Омский научный вестник. 2015. №4(141). С. 173-176. ISSN: 1813-8225eISSN: 2541-7541
11. **Елисеев В.В.** Управление дифференцированным обучением в общеобразовательной школе. – Ульяновск: ИПК ПРО. – 1995. – С. 8-17.
12. **Матухин Д.Л.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. №2(14). С. 121-129. ISSN: 1999-6195
13. **Зиннурова Ф.М.** Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей): автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.08. – Йошкар-Ола, 2006. 25 с.
14. **Иноземцева К.М., Бондалетова Е.Н., Борисова Т.Д.** Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. №. 2(54). С. 76-81. eISSN: 2225-3157
15. **Dudley-Evans, Tony, St John, Maggie Jo.** Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). – Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
16. **Багрова А.Я.** Проектный метод в обучении иностранным языкам // Вестник Московской международной академии. 2015. №1. С.12-17. ISSN: 2222-9283
17. **Полат Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 187 с.
18. **Классен Е.В., Одегова О.В.** Разноразное обучение иностранному языку в высшей школе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 30. С. 8-19. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.30.01
19. **Hutchinson T.** Introduction to Project Work. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 140 p.

REFERENCES

1. **Raskopina L.P.** Obuchenie gibkomu professional'no-orientirovannomu inozazychnomu chteniju v processe professional'noj podgotovki perevodchika: dis.... kand. ped. nauk: 13.00.08. – 2005.
2. **Zimnjaja I.A.** Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole. M: Prosveshhenie, 1991. – 222 p. ISBN 5-09-001716-6
3. **Serova T.S.** Psihologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obuchenija professional'no-orientirovannomu inozazychnomu chteniju v vuze. – Sverdlovsk: Izd-vo Ural'skogo universiteta, 1988. – 232 s.
4. **Mokhova O.L.** Principles of differentiated approach to teaching professionally oriented reading. [Lingvodidakticheskie osnovy differencirovannogo obuchenija professional'no orientirovannomu chteniju v neязыkovom vuzea]. *Vestnik of Moscow State Linguistic University*. 2011. №3(609). P. 146–156. ISSN: 1993-4750
5. **Obraztsov P.I., Ivanova O.Yu.** Professional'no-oriyentirovannoye obuchenije inostrannomu jazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov: *ucheb. posobiye* [Professionally-oriented foreign language teaching at non-linguistic faculties of universities]. – Orel: OGU, 2005. – 114 p.

6. **Folomkina S.K.** Obuchenie chteniju na inostrannom jazyke v nejazykovom vuze. – M.: Vysshaja shkola, 2005. – ISBN 5-06-005417-9. – 255 p.

7. **Michina E.Ju., Tartakovskaya E.V.** Reading teaching as a kind of speech activity in study of language for specific purposes [Obuchenie chteniju kak vidu rechevoj dejatel'nosti v processe izuchenija jazyka dlja special'nyh celej]. *Izvestiya MGTU «MAMI»*. 2014. №2(20). Vol. 5. P. 178-186. ISSN: 2074-0530

8. **Tabueva I.N.** Formirovanie gotovnosti studentov k obucheniju professional'no-orientirovannomu chteniju v nejazykovom vuze // *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija*. 2013. № 5 (72). P.167-168 ISSN: 1993-5552.

9. **Unt I.E.** Individualizatsiia i differentsiatsiia obucheniia [Individualization and differentiation of training]. – M.: Pedagogika, 1990. – 192 p. ISBN 5-7155-0285-3

10. **Likhacheva Zh.V.** To the need for differentiated approach in teaching foreign languages [K voprosu o neobходимosti ispol'zovanija differencirovannogo podhoda v processe obucheniia inostrannomu jazyku]. *Omsk Scientific Bulletin*. 2015. №4(141). P. 173-176. ISSN: 1813-8225 eISSN: 2541-7541

11. **Eliseev V.V.** Upravlenie differencirovannym obucheniem v obshheobrazovatel'noj shkole. – Ul'janovsk: IPK PRO. – 1995. – P. 8–17.

12. **Matukhin D.L.** Professional-oriented teaching of foreign language to students of non-linguistic

specialties. *Language and Culture*. 2011. No2(14). P. 121-129. ISSN: 1999-6195

13. **Zinnurova F.M.** Formirovanie professional'no-jazykovej kompetentnosti studentov SSUZ v polijetnicheskom regione (na primere stroitel'nyh special'nostej): Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. – Joshkar-Ola, 2006. 25 p.

14. **Inozemtseva K.M., Bondaletova E.N., Borisova T.D.** Evolution of ESP as a Methodology for Teaching a Foreign Language for Professional Purposes in Non-Linguistic Universities in Russia. *Humanitarian research*. 2016. no. 2, P.76-81. eISSN: 2225-3157

15. **Dudley-Evans, Tony, St John, Maggie Jo.** Developments in English for Specific Purposes (A multi-disciplinary approach). – Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

16. **Bagrova A.Ya.** Proyektnyy metod v obuchenii inostrannym yazykam [The method of projects in training in foreign languages]. *Vestnik Moskovskogo instituta lingvistiki – Vestnik of Moscow State Linguistic University*. 2015. no. 1, pp. 12–17 ISSN: 2222-9283 (in Russian).

17. **Polat E.S.** Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija. – M.: Akademija, 2003. – 187 p.

18. **Klassen E.V., Odegova O.V.** Teaching foreign languages in a multilevel Classroom. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2019. Vol. 8. No 30. P. 8–19. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.30.01

19. **Hutchinson T.** Introduction to Project Work. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 140 p.

Nikonova Ekaterina N., Yakhyaeva Kamila M. Differentiated approach to teaching students professionally oriented reading within the framework of the "Foreign language" discipline. The presented paper deals with the reading as a type of speech activity, as well as a differentiated approach, and the possibility of its application in order to intensify the process of professionally oriented training for reading texts in a foreign language to students of non-linguistic universities. In order to pursue this goal, the authors of the paper study the theoretical basis of the differentiated approach, its differences and application possibilities in foreign languages teaching, consider reading as one of the types of speech activity, as well as in the framework of such a pedagogical sphere as professionally oriented training. According to the theoretical analysis of papers dedicated to the same subject-matter, it was found that the differentiated approach provides not only the removal of difficulties for students in studying professional and language material and increasing educational motivation, but also the activation of speech reading skills in general. This thesis is confirmed in the course of pedagogical experiment including two stages of diagnostic and control testing, as well as basic training, distributed at the current level of language skills development, reading foreign-language texts for the students of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University majoring

in economics and management, in a foreign language course. Based on the data obtained in the course of the pedagogical experiment, the use of a differentiated approach is proved to be an effective didactic tool, in particular, for professionally oriented teaching of reading in a foreign language, due to its variability and ease of implementation within the language course. It is also established that this approach and its elements may be applied as an effective basis for both the development and improvement of speech reading skills, and for the increasing efficiency of students' learning activities.

READING; SPEECH ACTIVITY; DIFFERENTIATED APPROACH; PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING; FOREIGN LANGUAGE; NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Citation: Nikonova E.N., Yakhyaeva K.M. Differentiated approach to teaching students professionally oriented reading within the framework of the «Foreign language» discipline. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2020. Vol. 9. No 35. P. 62–73. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.35.06