

## О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ РАЗВИТИЯ МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Ю. Л. Майсюк<sup>1)</sup>, Е. В. Гриневич<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Белорусский государственный университет,  
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, maisiuk@bsu.by

<sup>2)</sup> Белорусский государственный университет,  
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, hrynevich@bsu.by

В статье рассмотрена проблема овладения студентами мастерством в процессе обучения в вузе и приведены стратегии, которые будут полезны преподавателям для повышения эффективности этого процесса. Изучена модель развития мастерства, описаны различия между экспертами и новичками. Рассмотрены три основные компонента мастерства. Изучены основные трудности, связанные с высоким уровнем экспертности преподавателей и эффект, который они могут оказывать на подбор заданий для студентов. Рассмотрены задачи преподавателей и приемы, которыми они могут воспользоваться для снятия трудностей и развития основных компонентов мастерства у студентов. Продемонстрировано на примерах, как развитие мастерства студентов может осуществляться в ходе выполнения различных заданий. Сделаны выводы о важности развития компонентов мастерства студентов для повышения эффективности обучения в вузе и успешной профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** развитие мастерства студентов; компетентность; экспертность; интеграция навыков и умений; перенос навыков и умений; эффективность обучения в вузе.

## ON SOME ASPECTS OF DEVELOPING STUDENTS' MASTERY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

Y. L. Maisiuk<sup>a</sup>, E. V. Grinevich<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Belarusian State University,  
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, maisiuk@bsu.by

<sup>b</sup> Belarusian State University,  
4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus, hrynevich@bsu.by

This article examines the problem of students acquiring mastery during their university studies and presents strategies that can be useful for instructors to improve the effectiveness of this process. A model for mastery development is examined, and the differences between experts and novices are described. Three main components of mastery are discussed. The main challenges associated with high levels of university lecturers' expertise and the impact they can have on student assignment selection are explored. The objectives of lecturers and the techniques they can use to overcome these challenges and develop key components of student mastery are discussed. Examples are provided to demonstrate how students' mastery can be developed through various assignments. Conclusions are drawn regarding the importance of developing student mastery components for enhancing the effectiveness of university learning and further professional success.

**Keywords:** development of students' mastery; competence; expertise; integration of skills and abilities; transfer of skills and abilities; effectiveness of university education.

Университетское образование представляет собой значительный этап и нелегкую задачу для каждого студента. В процессе обучения студент приобретает не только знания в определенной области, но и множество комплексных умений и навыков, которые имеют решающее значение для дальнейшей профессиональной деятельности и развития карьеры. К ним относятся умения подготовки презентации и успешного публичного выступления, ведения переговоров с учетом особенностей межкультурного взаимодействия, коммуникация с коллегами и клиентами, разработка проектов, подготовка отчетов, написание деловых писем. Успешное освоение этих навыков и умений зависит от множества факторов. Наиболее важными среди них являются интерес студента к выбранной специальности, активное вовлечение его в образовательный процесс, стремление к знаниям и мотивация, регулярная и качественная работа на лекциях и практических занятиях, а также актуальность и практико-ориентированность учебных программ, отражающих современные тенденции в данной сфере знаний. Большое значение имеет также высокий профессионализм преподавателей, обладающих мастерством и экспертными знаниями в области преподаваемых дисциплин и применяющих эффективные образовательные технологии. Овладение мастерством достигается ими путем многолетнего изучения данной области знания, длительной практики, самосовершенствования. Оно позволяет педагогу оказывать поддержку и направлять студентов в их развитии в рамках определенной сферы. Здравый смысл подсказывает, что достижение мастерства в какой-либо области должно дать преподавателю возможность помогать новичкам успешно развивать необходимые навыки и умения. Но это не всегда так, и в определенных ситуациях высокий уровень компетенции может обернуться неожиданными трудностями. В данной статье мы рассмотрим, почему экспертность может быть потенциальной проблемой для преподавателей; проанализируем исследования, относящиеся к каждому элементу мастерства, продемонстрируем на примерах, каким образом можно минимизировать трудности, возникающие в процессе освоения комплексных навыков и умений.

Мастерство означает достижение высокой степени компетентности в определенной области. Эта область может быть определена узко или широко, варьируясь от отдельных навыков (например, употребление правильной грамматической формы английского глагола) или содержательных знаний (например, знание форм всех неправильных глаголов) до обширных знаний и навыков в сложной дисциплинарной области (например, менеджмент или маркетинг). Чтобы достичь мастерства в области, как узкой, так и широкой, студентам необходимо развить набор ключевых навыков, и продолжать активно практиковать их, чтобы их можно было свободно комбинировать и использовать с достаточной степенью автоматизма. В процессе длительной практики развивается понимание, когда и где эти навыки уместно применять.

Рассмотрим модель развития мастерства, представленную в работе Сюзан Эмброуз [1, р. 96]. В ней описывается четырехэтапная траектория развития от новичка до эксперта, сосредоточенная на двух измерениях: компетентности и сознании. Согласно этой модели, новички находятся в состоянии *неосознанной некомпетентности* (не осознают, насколько мало они знают), поскольку они еще не развили навыки в определенной области и не обладают достаточными знаниями, чтобы понять, что им нужно изучить, и не осознают своей некомпетентности. По мере приобретения знаний и опыта они переходят к состоянию *осознанной некомпетентности*, когда они все больше осознают дефицит необходимых знаний или навыков, а также важность их приобретения. По мере развития мастерства обучаемые переходят к состоянию *осознанной компетентности*, в котором они обладают значительной компетентностью в своей области, но при этом им все еще необходимо думать и действовать осознанно и сосредоточенно. Наконец, по мере достижения наивысшего уровня мастерства обучаемые переходят в состояние *бессознательной компетентности*, в котором они применяют навыки и знания в своей области настолько автоматически и инстинктивно, что перестают осознавать, что они знают или делают. Как предполагает эта модель, компетентность развивается более или менее линейно, а сознание сначала растет, а затем убывает, так что новички (на первой стадии) и эксперты (на четвертой стадии) действуют в состояниях относительной бессознательности, хотя и по очень разным причинам.

Легко понять, почему новички не осознают, чего они не знают, но менее очевидно, почему эксперты действуют неосознанно. Однако исследования различий между экспертами и новичками помогают прояснить этот вопрос. Эксперты, по определению, не только обладают гораздо большими знаниями, чем новички, но они также организуют и применяют свои знания совершенно по-другому. Например, эксперты организуют знания в большие концептуальные «фрагменты» (*chunking*), которые позволяют им быстро получить доступ к необходимой информации, хранящейся в памяти, и использовать ее. Более того, поскольку эксперты, основываясь на предыдущем опыте, мгновенно распознают значимые закономерности и шаблоны, они могут использовать сокращения и пропускать шаги, что невозможно сделать новичкам. Кроме того, поскольку эксперты имеют обширную практику в узко определенной области, они могут с легкостью и автоматизмом выполнять задачи, которые для новичков требуют гораздо больших усилий. Наконец, эксперты связывают конкретную информацию с более глубокими принципами и схемами и, следовательно, способны лучше, чем новички, переносить свои знания в контексты, в которых эти принципы применимы [1, р. 98].

Эти характеристики экспертности являются очевидным преимуществом для специалиста в любой отрасли, но могут затруднять работу преподавателя и препятствовать эффективному обучению. Например, при работе над новой темой или разделении задания на этапы, преподавате-

ли могут пропустить объяснение нового материала или тренировку определенных навыков, предполагая, что студенты это знают и умеют. Кроме того, эффективность, с которой преподаватели выполняют сложные задачи, может привести к недооценке ими времени, необходимого студентам для их изучения и выполнения. Наконец, тот факт, что преподаватели могут быстро распознать актуальность навыков в различных контекстах, может привести к переоценке ими способности студентов делать то же самое.

Ситуация, в которой опытные преподаватели не замечают учебных потребностей новичков, называется «слепой зоной» эксперта. Она приводит к тому, что в процессе работы над заданиями студенты пропускают важную информацию, делают ненужные ошибки, и, в результате, страдает эффективность учебного процесса. Каждый преподаватель может в определенный момент столкнуться с этой ситуацией и ее последствиями. Для минимизации вероятности возникновения проблем в обучении студентов необходимо сосредоточить внимание на трех основных элементах мастерства, которые должны развивать студенты: приобретение ключевых навыков-компонентов, практика их эффективной интеграции и понимание того, когда применять полученные знания [1, р. 99].

В процессе обучения в университете студентам приходится осваивать большое количество комплексных навыков и умений. Например, умение анализировать кейсы требует таких составляющих навыков, как способность определить центральный вопрос или дилемму кейса, сформулировать точки зрения ключевых участников, перечислить ограничения, обозначить возможные курсы действий, а также рекомендовать и обосновать решение. Чтобы систематически обучать сложным навыкам, не упуская ни одной детали, преподаватели должны уметь разделять сложные задачи на составляющие. Действительно, исследования показывают, что, когда преподаватели выявляют и укрепляют слабые компоненты навыков посредством целенаправленной практики, результаты студентов при выполнении общей задачи значительно улучшаются [1, с. 100].

Следует отметить, что приобретение отдельных навыков само по себе не готовит студентов к выполнению сложных задач. Это связано с тем, что освоение сложных задач требует не только вычленения отдельных навыков и возможности их отработки по отдельности, но и их последующей перекомпоновки или *интеграции*. Интеграция отдельных навыков может быть сложной и требующей значительных усилий, поскольку в процессе интеграции несколько задач выполняются параллельно. Так, например, в ходе ролевой игры, которая представляет собой интервью при трудоустройстве, студенту необходимо не только правильно выражать свои мысли на иностранном языке, но и формулировать ответы на вопросы таким образом, чтобы представить себя в наиболее выгодном свете, контролируя также язык тела, выражение лица, проявлять заинтересованность и т. п.



Как же мы можем помочь обучаемым справляться с когнитивной нагрузкой, пока они учатся выполнять сложные задачи? Один из методов, доказавший свою эффективность в исследованиях, заключается в том, чтобы позволить студентам сосредоточиться на одном навыке за раз, тем самым давая им возможность развить беглость речи, прежде чем им потребуется интегрировать несколько навыков. Для обеспечения успешного выполнения задания можно использовать метод «строительных лесов» (*scaffolding*), при котором обучаемым предоставляется временная поддержка, содержание и интенсивность которой зависит от стоящей перед преподавателем цели и уровня подготовки обучаемых. Так, в ситуации с интервью можно предложить прослушать и проанализировать ответы других людей на аналогичные вопросы, изучить советы экспертов о том, как лучше ответить на каждый вопрос, продумать собственные ответы, и только после этого переходить к симуляции.

Как мы отметили ранее, мастерство требует наличия отдельных навыков и умения успешно их интегрировать. Однако, оно также требует, чтобы студенты знали, когда и где использовать полученные знания. Применение навыков (или знаний, стратегий, подходов), полученных в одном контексте, в другой контекст, называется *переносом*. Перенос считается близким, если контекст обучения и контекст переноса схожи, и далеким, если контексты различаются. Так, поскольку тематика курса «Английский для специальных целей» тесно связана с профессиональными дисциплинами, студентам нередко приходится применять знания, полученные при изучении дисциплин специальности, для решения задач на занятиях по английскому языку. В свою очередь, информация, полученная на этих занятиях, может быть использована как дополнительный материал на семинарах по дисциплинам специальности.

Перенос знаний, пожалуй, является одной из важнейших задач высшего образования: мы хотим, чтобы наши студенты могли применять полученные знания за пределами университетской аудитории. Однако, большинство исследований показали, что а) перенос знаний не происходит автоматически, и б) чем более различаются контексты обучения и переноса знаний, тем менее вероятно, что осуществится успешный перенос. Другими словами, как бы нам ни хотелось, обучаемые часто не применяют соответствующие навыки или знания в новых условиях [1, с.108].

Рассмотрим подробнее причины, которые могут оказывать влияние не перенос знаний. Во-первых, студенты могут слишком тесно связывать эти знания с контекстом, в котором они изначально выучили материал, и это часто создает сложности применения вне этого контекста. Например, студенты, изучающие английский язык, могут хорошо справиться с контрольными работами по каждой отдельной теме, но плохо справиться с итоговым тестом, включающим вопросы точно такого же типа и сложности, но из разных тем или разделов. Если студенты полагались на поверхностные подсказки, чтобы понять, какую лексику или грамматику применять в контрольных работах по определенным темам, то при отсутствии

этих подсказок они могли бы не суметь соотнести задание с нужной темой и дать правильный ответ. Другими словами, их знания были чрезмерно зависимы от контекста и, следовательно, негибкими. Во-вторых, студенты могут не суметь осуществить перенос соответствующих навыков или знаний, если у них нет четкого понимания базовых принципов и глубинной структуры — другими словами, если они понимают, что делать, но не понимают, почему. Для минимизации сложностей при переносе знаний в другой контекст преподаватель может использовать следующие приемы.

— Структурированные сравнения, в которых студентам предлагается сравнивать и сопоставлять различные проблемы, случаи или сценарии, облегчают перенос знаний из одного контекста в другой. Например, Сюзан Эмброуз упоминает ситуацию, в которой студентов, изучающих менеджмент, попросили проанализировать практические примеры (кейсы) из практики ведения переговоров. Одна группа анализировала каждый пример индивидуально; другой группе было предложено сравнить кейсы. Исследователи обнаружили, что группа, которая занималась сравнением кейсов, продемонстрировала значительно более высокий уровень обучения, чем группа, которая рассматривала их по отдельности. Это объясняется тем, что второй группе студентов приходилось распознавать и определять глубинные особенности каждого кейса, чтобы вычленить сходства и отличия. Определив эти особенности, студенты могли связать кейсы с абстрактными принципами ведения переговоров, что позволило им глубже изучить и эффективнее применять полученные знания [1, с. 110].

— Для облегчения переноса знаний или навыков в новые условия рекомендуется предоставлять студентам возможности применить определенный навык (или знания) в различных контекстах. Например, если вы обучаете студентов принципам маркетинга, вы можете предложить им применить эти принципы в контексте самых разных отраслей (индустрия гостеприимства, производство товаров и т. п.).

— Чтобы повысить гибкость знаний и, следовательно, вероятность их переноса, полезно поощрять обучаемых обобщать конкретные контексты и выделять абстрактные принципы. Это можно сделать, задавая такие вопросы, как «Какая из обсуждаемых нами теорий/тем проиллюстрирована в этой статье?» Попросив студентов отвлечься от деталей конкретных проблем или случаев и сосредоточиться на более общих принципах, можно помочь им поразмышлять и, в результате, перенести и адаптировать полученные навыки к новым контекстам.

— Эффективной стратегией может быть предоставление подсказок, облегчающих установление связи между контекстами. Иногда студенты уже обладают навыками или знаниями, которые необходимы для решения новой проблемы или ситуации, но не догадываются применять их. Небольшие подсказки к соответствующим знаниям и навыкам (например, «Где мы встречали модель 7—38—55 % ранее?» или «Вспомните пример маркетинговой стратегии компании, который мы обсуждали на прошлой неделе») могут помочь студентам установить связи, облегчающие

перенос. Со временем подсказки преподавателя могут стать ненужными, поскольку студенты учатся находить эти связи самостоятельно.

Таким образом, для успешного овладения умениями и навыками, необходимыми для дальнейшей профессиональной деятельности и достижения мастерства, студенты должны освоить набор составляющих навыков, практиковаться в комбинировании и интеграции этих компонентов для развития большей беглости и автоматизма, а затем применять полученные знания в различных условиях и контекстах. Преподаватели вузов могут значительно повысить эффективность обучения и оказать студентам помощь и поддержку, уделяя внимание этим трем элементам мастерства, подбирая и разрабатывая учебный материал таким образом, чтобы успешно закрепить их на практике.

### **Библиографический список**

1. How learning works: seven research-based principles for smart teaching / S. A. Ambrose [et al.] ; foreword by R. E. Mayer. — 1<sup>st</sup> ed. — San Francisco : Jossey-Bass, 2010. — xxii, 301 p.