

INTEGRATION OF EDUCATION. Vol. 22, no. 3. 2018



ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

<http://edumag.mrsu.ru>

УДК 371.31:811

DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.551-568



Обучение говорению на иностранном языке с наставником-ровесником

Е. А. Макарова

*ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический
университет», Иркутск, Россия,
helenmak@yandex.ru*

Введение. Проблема организации эффективного обучения иностранному языку в многочисленных и/или разноуровневых группах в условиях постоянного сокращения часов аудиторной работы является актуальной для неязыковых вузов. Ее решение требует междисциплинарного подхода и интеграции современных педагогических, психологических и лингвистических знаний. Цель статьи – проанализировать эффективность интерактивного обучения говорению на иностранном языке с наставником-ровесником во время аудиторной работы в неязыковом вузе.

Материалы и методы. В статье рассматривается авторская модель наставничества. В ее основе лежат методы анализа и синтеза накопленных знаний из области зарубежной и отечественной педагогики, психологии и лингвистики, методы отбора языкового и речевого материала, эксперимента и наблюдения, коммуникативный метод обучения говорению.

Результаты исследования. В ходе проведения исследования были сформулированы критерии отбора наставников-ровесников, разработан и внедрен новый структурный компонент наставничества, осуществлена успешная интеграция коммуникативного метода обучения иноязычному говорению в авторскую модель наставничества, выделены этапы обучения говорению, для каждого этапа произведен отбор речевых упражнений.

Обсуждение и заключения. Систематическая организация наставничества, согласованная работа студентов в парах/тройках, следование этапам обучения говорению, языковой материал, соответствующий знаниям и опыту студентов обеспечили абсолютное включение студентов в работу на уроке, повышение мотивации к изучению иностранного языка, формирование взаимответственности и взаимопомощи, повышение академической успеваемости наставников и подопечных. Полученные результаты вносят вклад в исследование проблем обучения говорению и мотивируют к дальнейшему изучению наставничества сверстников и постановке дополнительных экспериментов.

Ключевые слова: обучение говорению, наставник, наставничество сверстников, модель наставничества, условно-речевые и речевые упражнения, монолог, диалог

Благодарности: автор статьи выражает благодарность рецензентам журнала за внимательное прочтение статьи, уместную критику, способствующую ее значительному улучшению.

Для цитирования: Макарова Е. А. Обучение говорению на иностранном языке с наставником-ровесником // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 3. С. 551–568. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.551-568

© Макарова Е. А., 2018



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted reuse, distribution, and reproduction in any medium provided the original work is properly cited.



Teaching Foreign Language Speaking Skills Through Peer-Tutoring

E. A. Makarova

*Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk, Russia,
helenmak@yandex.ru*

Introduction. Teaching foreign language speaking skills to students of the same academic group having different levels of language proficiency within a restricted time period is an urgent problem for non-linguistic universities. Its solution requires an interdisciplinary approach and the integration of modern pedagogical, psychological and linguistic knowledge. The aim of the study is to prove experimentally the effectiveness of peer assisted learning organized within the regular classroom settings.

Materials and Methods. The study is concerned with a peer assisted learning strategy aimed at the development of EFL speaking skills of low-skilled students. Unlike international practice of extra-curricular peer tutoring the given strategy is used among well-acquainted students within the regular classroom settings. Peer assisted learning is based on both qualitative and quantitative methods such as data collection of both foreign and Russian teachers, linguists and psychologists, analysis and generalizations along with the communicative language teaching method, experiment and observation.

Results. As a result, the criteria for selection of peer tutors were formulated, a new structural component of peer assisted learning was developed and implemented, stages of teaching EFL speaking skills were pointed out, vocabulary and exercises appropriate to students' knowledge and experience were selected. The researched model of peer assisted learning made it possible to integrate basic principles of the communicative method.

Discussion and Conclusions. Through peer assisted learning tutees benefit by developing and practicing communicative skills, increasing motivation. All tutors and tutees are actively engaged in work, develop responsibility and collaboration, and improve academic achievements. The effectiveness is provided by systematic peer assisted learning, coordinated work of students in pairs/threes, taking top-down and bottom-up approaches to teaching speaking, proper selection of vocabulary and exercises. The obtained results contribute to the study of problems of teaching speaking and motivate further study of peer tutoring and making additional experiments.

Keywords: teaching foreign language speaking skills, peer-tutor, peer assisted learning, peer-tutoring strategies, top-down and bottom-up approaches to teaching speaking skills, monologue, dialogue

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

For citation: Makarova E.A. Teaching Foreign Language Speaking Skills Through Peer-Tutoring. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(3):551-568. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.551-568

Введение

Основное назначение иностранного языка как предметной области обучения – это овладение учащимися навыками иноязычного общения. Обязательным требованием, предъявляемым к выпускнику неязыкового вуза, является сформированное умение ясно, логично и аргументировано строить свою речь в конкретных деловых, научных, профессиональных сферах и ситуациях. Несмотря на то, что требования к владению иностранным языком все время повышаются, изучение иностранных языков в отдельных вузах резко сокращается [1; 2]. Обучение иноязычному общению – одно из наиболее актуаль-

ных и сложных проблем современной методики [3]. Оно требует больших усилий как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Говорение как вид речевой деятельности опирается на язык как средство общения и является вербальным процессом, использующим язык. Традиционно коммуникация рассматривается в качестве обмена информацией, обязательным условием которого является наличие отправителя, получателя и сообщения (текста в устной или письменной форме). Отправитель кодирует информацию, а получатель ее декодирует, оперируя акустическими сигналами при говорении и аудировании или графическими

знаками при письме¹. Однако на деле оказывается, что вложенный смысл не тождественен смыслу извлеченному, что часто приводит к непониманию, медленной реакции, отсутствию речевого стимула, прерыванию беседы.

В современных лингвистических исследованиях происходит радикальный пересмотр взглядов на процесс коммуникации. В частности, в когнитивной био-социо-культурной теории языка коммуникация рассматривается не как акт передачи информации, а как процесс взаимного ориентирования в области знаний и/или опыта коммуникантов [4]. Считается, что во время коммуникации устной или письменной говорящий (пишущий) не передает информацию, но ориентирует адресата с помощью языка в области знаний как языковых, так и неязыковых, которыми обладает адресат. Значения языковых единиц создаются слушающим на основе имеющегося у него языкового опыта с учетом ситуации общения. Залогом эффективности коммуникации является наличие у обоих собеседников схожих знаний и/или опыта. При их совпадении у коммуникантов возникает консенсуальная область, в пределах которой возможно ориентирующее воздействие [5]. И чем больше общих областей совпадения у коммуникантов, тем успешнее ориентирующее воздействие. Другими словами, чем больше точек соприкосновения находят собеседники во время общения, тем шире их консенсуальная область и, соответственно, лучше понимание, быстрее и адекватнее поведенческая реакция.

Успех речевого взаимодействия зависит также от мотивов, целей, активности коммуникантов и ситуации, в которой осуществляется общение². Задача учителя – создать естественную речевую ситуацию, в условиях которой обучаемый в меньшей степени чувствовал бы, что

он занимается учебной деятельностью. Необходимо учитывать эмоциональное состояние собеседников, которое играет большую роль в инициировании и поддержании диалога. Несмотря на то, что желание общаться является одним из главных мотивов человека, побуждающих его к совместной практической деятельности³, при обучении говорению на уроке учитель часто сталкивается с отсутствием у ученика внутреннего побуждения к речи на иностранном языке. Как организовать целенаправленное общение, где учащиеся оказывают коммуникативное воздействие друг на друга, если у них возникают трудности естественной речи не только языковые, но и психологические?

Как правило, уровень иноязычной компетенции первокурсников в одной и той же рабочей группе сильно различается [2; 6]. Для одних трудности иноязычного общения заключаются в правильном произношении слов, преодолении языкового барьера, для других – в умении слушать и взаимодействовать с собеседниками. Целенаправленность обучения говорению не только характеризует работу обучающегося, но и определяет работу учителя, осуществляющего сознательный отбор упражнений и спланированную организацию работы учащихся⁴. Перед учителем стоит ряд педагогических и методических задач: необходимо учитывать знания и опыт учеников, их цели и мотивы, эмоциональное состояние, тщательно планировать ситуацию общения и подбирать языковой материал, доступный для восприятия [7]. Организовать обучение таким образом, чтобы одновременно вовлечь всех обучающихся, учитывая их индивидуальные познавательные интересы и эмоциональный настрой возможно благодаря наставничеству сверстников (peer tutoring) [8–11]. Об-

¹ Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация : учеб. / под ред. проф. О. Я. Гойхмана. М. : ИНФРА-М, 2003. 272 с.

² Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Смысл ; КДУ, 2005. 511 с.

³ Там же.

⁴ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М. : Просвещение, 1985. 160 с.



учение с ровесником-наставником позволяет смоделировать естественную среду коммуникативных взаимодействий с групповой поддержкой и оценкой [12]. Мы решаем несколько проблем, связанных с учебной и социальной мотивацией, активной вовлеченностью в работу всей аудитории с разным уровнем знаний и способностей, но схожим опытом совместного обучения, одновременно. При этом каждый обучающийся имеет возможность улучшить свои академические достижения⁵.

В зарубежной практике накоплен существенный опыт применения образовательных и познавательных моделей взаимного обучения студентов без прямого вмешательства учителя⁶. Основная цель спланированных, организованных учебных взаимодействий заключается в формировании знаний и навыков посредством активной помощи и поддержки среди обучающихся равного статуса⁷. В наставничестве сверстников акцент делается на живом общении, где один ученик выступает в роли учителя при условии наличия желания помочь другому ученику [13].

В данной статье междисциплинарный подход, интеграция знаний о человеке говорящем из смежных областей наук, в частности лингвистики и психологии, ориентир на обучающегося как взаимодействующую личность в естественной учебной среде, организация учебных взаимодействий по модели наставничества «успевающих над неуспевающими», подбор необходимого языкового материала призваны решить проблемы обучения говорению на иностранном языке. В связи с этим цель работы состоит в формировании навыка говорения на иностранном языке у студентов первого курса неязыкового вуза посред-

ством организации обучения с наставником-ровесником в паре «наставник – подопечный» и/или в тройке «наставник – подопечный – подопечный» в ходе выполнения специально отобранных и составленных упражнений, соответствующих определенному этапу обучения говорению.

Обзор литературы

Наставничество сверстников как форма совместного обучения в учебной среде всегда присутствовало в образовательном процессе [13]. Как явный и намеренный процесс оно стало активно развиваться за рубежом в 1980–2000-х гг. Непосредственное отношение к этому имели исследования в области психологии. Братья Джонсоны утверждали, что любой урок в любой предметной области среди обучающихся любого возраста может быть организован в качестве совместной формы обучения⁸. М. Дойч писал, что совместное обучение базируется на восприятии человека как положительного члена социума, которым движут общечеловеческие, гуманистические, социальные мотивы⁹. Еще ранее Л. С. Выготский отмечал, что на когнитивные изменения влияют взаимодействия и совместная деятельность с другими членами социума¹⁰. Первые попытки организовать обучение с помощью сверстников имели линейную модель передачи знаний от учителя к наставнику, от наставника к подопечному. При этом обязательным условием был выбор наставника среди лучших учеников.

В настоящее время одним из перспективных направлений в области наставничества сверстников является организация спланированного обучения в естественной среде. Также большой интерес представляет модель взаимодействия

⁵ *Conrad E.* Peer tutoring: A cooperative learning experience. University of Arizona, 1974. 747 p.

⁶ *Topping K.* Peer assisted learning. Cambridge, 2001. 168 p.

⁷ *Goodlad S.* Students as tutors and mentors. London ; Philadelphia : Kogan Page, 1995. 334 p.

⁸ *Johnson D. W., Johnson R. T.* Social interdependence theory and cooperative learning: the teacher's role. The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom / R. M. Gillies, A. F. Ashman, J. Terwel (editors). Springer science + business media, LLC. 2008. Pp. 9–38.

⁹ Там же.

¹⁰ *Выготский Л. С.* Мышление и речь. 5-е изд., испр. М. : Изд-во «Лабиринт», 1999. 352 с.

сверстников с примерно одинаковыми способностями и возможностями, где ученик, выступающий в роли наставника, мотивирован на познавательную деятельность посредством обучения, где наставник и подопечный находятся в равных условиях при решении задач [13]. Подчеркнем, что взаимодействия сверстников в естественной учебной среде качественно отличаются от взаимодействий в искусственно созданной учебной среде: когда занятия проводятся в дополнительное время; наставник и обучаемый плохо знают друг друга; наставник, пройдя специальную подготовку, находится не в равных условиях с обучаемым, т. е. когда наставник и подопечный не обладают схожими знаниями и/или опытом.

Уход от линейной модели наставничества, где учитель передает знания ученику, выступающему в роли наставника, а он своему подопечному, обусловлен качественными отличиями взаимодействий сверстников от взаимодействий учителя и наставника¹¹. Следует отметить, что за многолетний опыт применения обучения с помощью сверстников появились следующие технологии интерактивного обучения: «совместное обучение» (peer learning), «обучение в сотрудничестве» (cooperative learning), «наставничество сверстников» (peer tutoring). Их эффективность освещается в многочисленных работах зарубежных авторов [8–10; 12]. Кроме того, были разработаны и исследованы основные модели взаимодействия между учениками [12; 14; 15], программы обучения наставников, параметры оценки достижений как наставников, так и их подопечных¹², сформулированы рекомендации по планированию и организации обучения¹³, исследо-

ваны и активно воплощаются идеи применения обучения с наставником в виртуальной образовательной среде¹⁴, обозначены направления дальнейшего развития и изучения этого феномена [13]. В качестве основных достижений применения обучения в сотрудничестве с наставником из числа сверстников необходимо отметить академические успехи, достигнутые за относительно короткий срок, интерес к предмету, улучшение самооценки, рост учебной мотивации, формирование ответственности и самоорганизации [8; 16].

Стоит отметить, что идея взаимного обучения с наставником-сверстником была успешно реализована на практике во многих школах и вузах не только Европы и Америки, но и Канады, Японии, Кореи, Израиля, Китая, Индонезии и Египта [17–22]. Накопленный положительный опыт воплощается в работе специализированных центров по подготовке наставников и организации совместного с наставником обучения. Такие центры существуют в структуре многих зарубежных вузов. Среди активно применяемых сегодня в образовательном процессе форм наставничества выделяют парную или групповую работу наставника и подопечных, осуществляемую посредством обсуждений, отработки учебных навыков, оценки работы, решения конкретных проблем, стимулирования самостоятельной деятельности [15].

Наиболее распространенными являются три модели наставничества сверстников, каждая из которых имеет свои особенности организации в зависимости от количества участников, содержания обучения, вида взаимодействия между наставником и подопечным, вида

¹¹ *Topping K.* Peer assisted learning.

¹² *Salvin R. E.* Cooperative learning: Theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1990. 173 p.

¹³ *Hall T., Stegila A.* Peer mediated instruction and intervention. Wakefield, MA : National Center on Accessing the General Curriculum, 2003. 19 p.

¹⁴ Feedback and reflection to promote student participation in computer supported collaborative learning: a multiple case study. The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom / F. Prinsen [et al.]; R. M. Gillies, A. F. Ashman, J. Terwel (ed.). Springer science + business media, LLC. 2008. Pp. 132–163.



оценки, побуждающей к дальнейшей работе. К ним относятся наставничество старших над младшими (cross-age peer tutoring) [23], успевающих над неуспевающими (peer assisted learning strategies (PALS) [24], взаимное наставничество (reciprocal peer tutoring (RPT) [25]. Все модели содержат следующие обязательные структурные компоненты, устанавливающие порядок и способ осуществления наставничества:

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

Задачи учителя в процессе наставничества сверстников – наблюдать, контролировать и помогать студентам. Грамотная организация наставничества важна для мотивации как наставников, так и подопечных [15].

Следует особо подчеркнуть, что обучение с помощью ровесников-наставников соответствует принципам коммуникативной методики, которая лежит в основе обучения говорению в данном исследовании. Цель коммуникативного метода – научить обучающихся быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, логично строя высказывание с помощью адекватных языковых средств¹⁵. В этой связи обучение с наставником представляет собой модель процесса реального общения по многим параметрам, в частности мотивированность, целенаправленность, информативность процесса общения, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся и система речевых средств. Кроме того, наставничество сверстников обеспечивает системность в организации обучения. Все обучение в организационном плане построено на основе правил цикличности и концентричности. Цикличность

проявляется в том, что определенное количество материала усваивается в пределах цикла уроков, каждый из которых включает определенное количество уроков. Любой цикл строится на основе стабильности развития навыка и умения говорения путем применения в парной и групповой работе с наставником условно-речевых и речевых упражнений, соответствующих определенному этапу обучения говорению.

В российском образовательном пространстве обучение с наставником-ровесником – относительно новое явление, но к нему проявляется большой интерес [26]. Наибольшее распространение в практике преподавания иностранного языка получила технология обучения в сотрудничестве [27; 28].

Материалы и методы

В работе применяется ряд исследовательских методов:

- анализ и обобщение прогрессивного педагогического опыта, который преследует цель оценить актуальность и оптимальность применения зарубежных моделей наставничества сверстников в российской образовательной среде и разработать авторский вариант модели обучения с наставником;

- внесение преднамеренных изменений в организацию учебного процесса на уроке;

- наблюдение и анализ эффективности и целесообразности введенных преобразований;

- анализ и отбор дидактического материала. Данный метод преследует цель оценить языковой материал с точки зрения его соответствия применяемой коммуникативной методике обучения говорению, этапам формирования коммуникативных навыков и умений, уровню знаний и способностей студентов, модели организации учебных взаимодействий.

Обзор и анализ зарубежной литературы позволяют заключить, что для целей нашего исследования больше подходит

¹⁵ Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.

вторая модель взаимного обучения – наставничество успевающих над неуспевающими. Ученики делятся на пары/тройки, в которых распределяются роли наставник – подопечный по принципу успевающий – неуспевающий. Главное преимущество этой модели заключается в том, что все ученики с разным уровнем подготовки, работая в парах/тройках, могут одновременно выполнять задания в группе/классе. Эта модель позволяет учителю более мобильно и гибко включить в процесс обучения отстающих учеников, не затрачивая много времени на излишние объяснения. Учитель уделяет внимание потребностям всех учеников, особенно отстающих. Такая модель учебного взаимодействия актуальна на первом году обучения, поскольку существует необходимость в учебной и социальной адаптации студентов к новым условиям. Кроме того, применяя эту модель наставничества, учитель может использовать больше учебных заданий. Модель наставничества «успевающий над неуспевающим» позволяет развить и улучшить не только познавательные навыки, но и навыки общения. Она помогает предотвратить или облегчить проблемные ситуации, связанные с низкой самооценкой обучающихся, плохой дисциплиной¹⁶. Задача учителя объяснить, как осуществлять наставничество, контролировать работу в парах/тройках и, по необходимости, подсказывать и корректировать.

В авторской модели аудиторное обучение с наставником оптимально разбить на следующие этапы:

- подготовительный;
- деление на пары/тройки, распределение ролей;
- обучение наставников, поэтапное наставничество;
- поддержка и оценка наставником подопечного;
- контроль учителя.

В зарубежных моделях подготовка наставников и обучающего материала

выделены в отдельные промежуточные этапы, что обусловлено спецификой их организации. Наставников и обучающий материал готовят в специальных центрах специально обученные педагоги, психологи, методисты [8]. В авторском варианте выделяется подготовительный этап, а обучение наставника и наставничество объединяются в один этап. Подготовительный этап имеет большое значение и тщательно готовится учителем, работающим с группой. Он включает в себя проработку лексического и грамматического материала по теме, подготовку учителем обучающего материала. Определенный запас коммуникативных единиц необходим для владения устной речью как монологического, так и диалогического характера. Заранее прорабатывается произношение и перевод незнакомых слов и словосочетаний. Совместное обучение начинается при отработке усвоенного материала в разных условно-речевых упражнениях, подготавливающих учащихся к речи, и речевых упражнениях для участия в самом акте общения. Наставничество хорошо работает при тренировке и практике, нацеленных на закрепление пройденного [13]. Системность коммуникативного подхода проявляется в регулярной отработке навыков говорения, которая обеспечивается за счет грамотного подбора упражнений. Монологическая и диалогическая речь обладают спецификой, требуя своей системы упражнений и своего метода работы [6; 29]. Материалом для развития монологической устной речи служат тексты учебника страноведческого содержания, заимствованные из аутентичных источников объемом 1500–2000 печатных знаков, и задания к ним. На начальном этапе освоения темы студентам предлагаются задания, ориентирующие их на выбор и проговаривание предложенных вариантов с последующим формулированием своего мнения. В конце изучения новой темы при освоении студентами новой лексики

¹⁶ Hall T., Stegila A. Peer mediated instruction and intervention. National Center on Accessing the General Curriculum, 2003.



им предлагается построить монологическое высказывание без текстовой опоры (например, описать картинку).

Для обучения диалогической речи используются отобранные модели вопросов и ответов, клише, диалоги-образцы, составляются карточки с заданием. На начальном этапе изучения темы на каждом уроке практикуются короткие диалоги, состоящие из 2–4 фраз. Они строятся на комбинациях нескольких формул или штампов. Используя вопросно-ответную форму общения и/или клише (приветствия/прощания, восклицания, формулы вежливости), студенты учатся задавать различные виды вопросов, оформлять экспрессивную устную речь. По мере освоения темы студентам предлагаются диалоги-образцы объемом 8–14 фраз, на основе трансформации которых они создают свои диалоги.

Таким образом, обучение монологической и диалогической речи осуществляется в несколько этапов по пути «сверху вниз» с последующим продуцированием собственных мыслей по пути «снизу вверх»¹⁷. Другими словами, накопление речевого материала происходит путем овладения готовыми образцами и комбинирования этих образцов на основе трансформации, создания новых единиц по аналогии и т. д.

Результаты исследования

Апробация авторской модели наставничества успевающих над неуспевающими проводилась на базе Иркутского национального исследовательского технического университета с сентября 2016 по июнь 2017 г. Изменения сознательно вносились в организацию учебного процесса трех академических групп I курса направлений «Информационные системы» (ИС-16-1), «Прикладная геодезия» (ИГ-16-1), «Строительство» (СОБ-16-5). В эксперименте приняли участие 21 чел. (7 наставников и 14 подопечных, из них с низким уровнем знаний 8 чел., со

средним (А1/ А2) – 6 чел.). В контрольную группу вошли остальные студенты академических групп с примерно одинаковым уровнем владения иностранным языком (А2). Эти студенты участвовали в парной работе, но без распределения ролей. Интересно отметить, что в академической группе ИГ-16-1 студенты экспериментальной группы при совместной работе предпочитали объединяться в тройки «наставник – подопечный – подопечный». Причем уровень знаний одного подопечного был немного выше, чем у другого. В то время как в других академических группах ИС-16-1, СОБ-16-5 отмечалось четкое разделение на пары «наставник – подопечный» при выполнении заданий монологического характера и тройки «наставник – подопечный – подопечный» при работе над диалогами. Распределение ролей осуществлялось по трем критериям:

- уровень знаний;
- посещаемость занятий;
- мотивация (активность на уроках и интерес к предмету).

Уровень знаний определялся по результатам входного тестирования в сентябре, работе на уроке и самостоятельной работе дома. На первом уроке студентам предлагался тест, состоящий из двух частей – письменной и устной. Устное задание заключалось в беседе с преподавателем по заранее составленным вопросам. Посещаемость занятий также являлась важным критерием отбора наставников и подопечных, поскольку успех обучения обусловлен наличием у них совместного схожего опыта и знаний. Необходимо совместное формирование знаний во время аудиторных занятий не только наставников, но и подопечных. При определении наставников принимались во внимание и личные качества студентов, главные из которых – ответственность и коммуникабельность. В таблице 1 представлены имена наставников и подопечных из трех

¹⁷ Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2002. 239 с.



Т а б л и ц а 1. Экспериментальная группа (сентябрь – октябрь 2016 г.)
 T a b l e 1. Experimental group (September – October 2016)

Категория / Category	Учащийся / Student	Группа / Group	Оценка входного тестирования / Assessment of entry test	Уровень знаний / Knowledge level	Кол-во пропусков / Number of absences	Мотивация / Motivation	Вид говорения с наставником / Type of speaking with tutor
Наставник 1 / Tutor 1	Дарья П.	ИГ-16-1	отл.	Высокий B1 / high B1	0	Высокая / high	
Подопечные / Tutee	Анастасия В.	ИГ-16-1	неуд.	Низкий / low	4	Низкая / low	м/д
	Анастасия Ч.	ИГ-16-1	неуд.	Низкий / low	4	Низкая / low	м/д
Наставник 2 / Tutor 2	Елена М.	ИГ-16-1	отл.	Высокий B1 / high B1	3	Средняя / average	
	Сергей П.	ИГ-16-1	неуд.	Низкий / low	0	Средняя / average	м/д
Подопечные / Tutee	Наталья Т.	ИГ-16-1	уд.	Средний A1 / average A1	1	Средняя / average	м/д
	Максим С.	ИГ-16-1	отл.	Высокий B1 / high B1	0	Высокая / high	
Наставник 3 / Tutor 3	Михаил С.	ИГ-16-1	хор.	Средний A1 / average A1	0	Высокая / high	м/д
	Кирилл Н.	ИГ-16-1	неуд.	Низкий / low	1	Средняя / average	м/д
Наставник 4 / Tutor 4	Евгений Н.	СОБ-16-5	отл.	Высокий B1 / high B1	0	Высокая / high	
	Антон Р.	СОБ-16-5	неуд.	Низкий / low	1	Средняя / average	м/д
Наставник 5 / Tutor 5	Роман Ф.	СОБ-16-5	уд.	Средний A1 / average A1	1	Высокая / high	д
	Михаил Ч.	СОБ-16-5	отл.	Высокий B1 / high B1	0	Высокая / high	
Подопечные / Tutee	Ирина К.	СОБ-16-5	неуд.	Низкий / low	1	Средняя / average	м/д
	Зоя Г.	СОБ-16-5	уд.	Средний A1 / average A1	2	Средняя / average	д
Наставник 6 / Tutor 6	Арюна С.	ИС-16-1	отл.	Высокий B1 / high B1	0	Высокая / high	
	Екатерина П.	ИС-16-1	неуд.	Низкий / low	1	Средняя / average	м/д
Наставник 7 / Tutor 7	Тумен О.	ИС-16-1	хор.	Средний A1 / average A1	0	Высокая / high	д
	Евгений С.	ИС-16-1	отл.	Высокий B2 / high B2	2	Высокая / high	
Подопечные / Tutee	Анастасия Т.	ИС-16-1	неуд.	Низкий / low	0	Высокая / high	м/д
	Анна Х.	ИС-16-1	уд.	Средний A1 / average A1	2	Средняя / average	д



групп разных направлений обучения, оценка за устное собеседование на первом уроке, уровень знаний и мотивации, количество пропущенных занятий и вид речевой деятельности, которую студенты осуществляли в парах «наставник – подопечный» и/или в тройках «наставник – подопечный – подопечный» в течение первых двух месяцев обучения в вузе (*Здесь и далее: М – монолог / monologue, Д – диалог / dialogue, уд. – satisfactorily, хор. – good, отл. – excellent*).

В экспериментальной группе наставничество осуществлялось по модели «наставничество успевающих над неуспевающими». Первый этап наставничества – подготовительный, на котором преподаватель полностью отвечал за подготовку наставников и обучающего материала. Обучение наставников проходило во время занятий. Было принципиально важно объяснить всем студентам суть совместной работы, степень ответственности каждого за ее результат и принципы оценивания деятельности каждого обучающегося. Кроме того, на этом этапе проведена первичная отработка лексического и грамматического материала, используемого в текстах для чтения, диалогах, монологах. На первом этапе еще нет наставничества. Оно начинается при закреплении пройденного материала. Непосредственное наставничество успевающих над неуспевающими осуществлялось в ходе выполнения определенных заданий в парах и/или тройках. Отметим, что по учебному плану дисциплина «Иностранный язык» изучается три семестра. Ее содержание представлено в четырех модулях, в каждом из которых три темы. На первом курсе студентам необходимо освоить три модуля – девять тем, по одной теме в месяц соответственно. Обучение монологической и диалогической речи, как уже упоминалось выше, является стадийным процессом. В начале изучения темы студентам предлагалось выполнить имитационные и подстановочные упражнения. При обучении диалогической речи небольшие диалоги отчитывались

в тройках «наставник – подопечный – подопечный». Сначала читал наставник, затем подопечные по ролям. Задачей наставника было слушать, помогать, корректировать подопечных. Под руководством наставника подопечные выбирали из предложенных подходящие подстановочные слова/фразы/клише, отчитывали диалоги в паре. Также наставник формулировал и задавал вопрос/вопросы к перечисленным в учебнике ситуациям, например: *Why are you learning English? (for business, for travel, for studies etc.); What topics are interesting for a talk? (films, the weather, cars, something you want to sell, your holiday etc.)*, на который подопечные, выбрав подходящий вариант, развернуто отвечали. Обучение монологической речи на начальной стадии осуществлялось с опорой на текст. В парах/тройках студенты с помощью наставника отчитывали текст и выполняли задания такого типа, как ответить на вопросы, согласиться с утверждением или опровергнуть его, закончить предложение. Далее по мере изучения темы обучающиеся переходили к выполнению трансформационных упражнений. Например, при тренировке диалогической речи подопечные в парах под руководством и с помощью наставника составляли по образцу свой диалог, дополняя или заменяя фразы образца. При обучении монологической речи студентам предлагались такие задания, как составить из слов предложения и расположить их в логическом порядке, чтобы получился связный текст. Также учащиеся выполняли краткий пересказ с опорой на печатный или аудиотекст. Задачи наставников заключались в том, чтобы внимательно слушать своих подопечных, корректировать фонетику, лексику, грамматику, доводить выполнение заданий до автоматизма. При работе с текстом желательно, чтобы наставник и подопечные были с ним заранее ознакомлены. Поэтому все объемные тексты задавались на дом для проработки. Следующая стадия обучения говорению – это продуцирование собственной речи. Следует отметить,

что индуктивный подход (снизу вверх) не применялся при обучении диалогической речи с наставником, поскольку уровень речевого развития у подопечных на первом курсе был еще не достаточно высок. Составить диалог без опоры предлагалось только наставникам в равных парах как дополнительное задание. Для дальнейшего обучения диалогической речи были выбраны следующие упражнения:

- интервью (4–7 предложений);
- монолог по ситуации с опорой на план или ключевые слова (6–8 предложений);
- рассказ по картинке (8–10 предложений);
- настольная игра Tell us about ... (10–12 предложений);
- задание One minute talk (12–15 предложений).

Необходимо подчеркнуть, что эти задания вводились в практику в конце изучения темы в той последовательности, в которой они перечислены. Они намеренно были распределены во времени по степени трудности, так как грамотно распределить упражнения во времени обучения важно для формирования прочного речевого иноязычного навыка¹⁸. Еще одна особенность организации наставничества на стадии обучения самостоятельному продуцированию речи заключалась в том, что прежде чем помочь подопечным наставники индивидуально или в равных парах выполняли предложенные задания. Как показал опыт, успевающие студенты после положительной оценки их ответа преподавателем с большим интересом и желанием помогали менее успевающим одногруппникам.

Вопросы для интервью, темы для настольной игры были составлены таким образом, что и наставник и подопечный активно участвовали в совместной работе. Например: *What's your family like? What are you going to do after you graduate from University?* или *Tell us*

about your very best friend, your daily routine. При работе с заданием «построить монологическое высказывание по ситуации» студентам часто предлагалось самим выбрать ключевые слова, фразы из уже знакомого им списка и составить с ними связный текст. Картинки по теме к заданию «рассказ по картинкам» каждый студент самостоятельно подбирал заранее. Самое сложное задание – «One minute talk», когда наставнику с подопечным без какой-либо опоры необходимо было активизировать свой информационный запас по теме. В этой связи отметим, что те пары/тройки, в которых все студенты регулярно посещали занятия, справлялись с этим заданием быстрее и успешнее, чем пары/тройки, в которых были студенты, пропускающие занятия. Задачи наставников на старшем этапе обучения говорению – направить, подсказать, скорректировать работу подопечных. Оценка работы подопечного производилась наставником, работа наставника – преподавателем по результатам достижений подопечного. Чтобы проверить и оценить совместную работу, преподаватель мог попросить наставников в форме монологического высказывания рассказать о том, что они узнали от подопечных. Таким образом, все участники совместной деятельности были наделены обязательствами друг перед другом. На подготовку каждого задания отводилось строго определенное время для всех, поэтому и наставникам, и подопечным приходилось активно включаться в работу. Эффективно работающие пары/тройки успевали выполнить задание в течение отведенного времени. В контрольной группе за это время, как правило, удавалось выполнить тот же объем работы. Однако наблюдались нарушения дисциплины, и качество выполнения работы было ниже. Студенты отвлекались на посторонние разговоры, не выражали личной заинтересованности в работе напарника. В некоторых случаях во время парной

¹⁸ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.



работы студенты проявляли раздражение и/или подвергали ошибки напарника насмешкам. При чтении, стараясь сохранить скорость, студенты допускали ошибки, но не исправляли друг друга. При составлении монологов работали индивидуально, делая больше грамматических и лексических ошибок, чем работая в парах.

Контроль учителя заключался в наблюдении за работой наставников и подопечных, корректировке и помощи в затруднительных ситуациях. В конце первого семестра впервые был осуществлен рубежный контроль знаний. В завершение темы было проведено зачетное занятие, на котором студенты должны были подготовить монолог с опорой на текст по теме «The job that I'd like to have» и разыграть диалог с опорой на образец по ситуации «At a job interview». Следует отметить, что все подопечные справились с этими заданиями. В следующем семестре рубежный контроль в виде зачетного занятия проводился в конце изучения каждой темы. Результаты работы подопечных представлены в таблице 2.

Подопечные, которые не пропускали занятия и систематически выполняли аудиторную и домашнюю работу, проде-

монстрировали академические успехи и рост учебной мотивации. Студенты Сергей П., Антон Р., Ирина К. в начале учебного года владели разрозненными элементарными знаниями иностранного языка без сформированных навыков говорения, однако в результате постоянной работы под руководством и с помощью наставников успешно смогли развить и закрепить навыки монологической и диалогической речи. Совместное обучение с разграничением ролей имело большое значение как для наставников, так и для их подопечных. Первые закрепляли собственные знания иностранного языка, повышали уверенность в себе, развивали организаторские способности и коммуникативные навыки. Вторые получили возможность активно участвовать в учебном процессе, узнавать новое благодаря помощи и поддержке сверстников. В таблице 3 представлены результаты учебных взаимодействий, которые отразились на итоговой оценке, уровне знаний, посещаемости и мотивации. Итоговая оценка выставлялась на зачетном занятии за монолог объемом 12–16 фраз, составленный без опоры по одной из изученных тем на выбор.

Т а б л и ц а 2. Оценка сформированности навыка говорения у подопечных с низким уровнем знания. Рубежный контроль (декабрь 2016 – июнь 2017 гг.)

Table 2. Evaluation of speaking skills of low-skilled students. Midterm test (December-June of 2016-2017 school year)

№	ФИО подопечного / Names of wards	Группа / Group	Идеальная работа / Ideal job		Учеба / My studies		Активный отдых / Leisure activities		Подарки / Gifts		Покупки / Shopping	
			М	Д	М	Д	М	Д	М	Д	М	Д
1	Екатерина П.	ИС-16-1	хор	хор	уд	хор	хор	хор	отл	хор	отл	отл
2	Анастасия Т.	ИС-16-1	уд	хор	уд	хор	–	хор	хор	уд	хор	хор
3	Сергей П.	ИГ-16-1	хор	уд	уд	хор	хор	хор	хор	хор	хор	хор
4	Кирилл Н.	ИГ-16-1	хор	уд	хор	хор	уд	–	–	хор	отл	хор
5	Анастасия В.	ИГ-16-1	–	уд	хор	уд	уд	–	хор	уд	уд	уд
6	Анастасия Ч.	ИГ-16-1	–	уд	хор	уд	уд	–	хор	уд	уд	уд
7	Ирина К.	СОБ-16-5	уд	уд	уд	уд	уд	уд	хор	хор	хор	хор
8	Антон Р.	СОБ-16-5	уд	уд	уд	уд	–	уд	уд	уд	–	хор



Т а б л и ц а 3. Экспериментальная группа (май – июнь 2017 г.)
 T a b l e 3. Experimental group (May – June of 2017)

Категория / Category	Учащийся / Student	Группа / Group	Итоговая оценка за монолог по теме / Final assessment for a mono- logue on the topic	Уровень знаний / Knowledge level	Кол-во про- пусков / Number of absences	Мотивация / Motivation	Тип разговора с репетитором with tutor
Наставник 1 / Tutor 1 Подопечные / Tutees	Дарья П.	ИГ-16-1	отл.	высокий B2 / high B2	0	Высокая / high	м/д
	Анастасия В.	ИГ-16-1	уд.	средний A1 / average A1	5	Средняя / average	
Наставник 2 / Tutor 2	Анастасия Ч.	ИГ-16-1	уд.	средний A1 / average A1	5	Средняя / average	м/д
	Елена М.	ИГ-16-1	-	высокий B1/B2 / high B1/B2	6	Средняя / average	
Подопечные/ Tutees	Сергей П.	ИГ-16-1	хор.	средний A1 / average A1	0	Высокая / high	м/д
	Наталья Т.	ИГ-16-1	хор.	средний A1/A2 / average A1/A2	0	Высокая / high	
Наставник 3 / Tutor 3 Подопечные/ Tutees	Максим С.	ИГ-16-1	отл.	высокий B2 / high B2	1	Высокая / high	м/д
	Михаил С.	ИГ-16-1	отл.	средний A 2 / average A2	3	Средняя / average	
Наставник 4 / Tutor 4 Подопечные/ Tutees	Кирилл Н.	ИГ-16-1	уд.	средний A1 / average A1	3	Средняя / average	м/д
	Евгений Н.	СОБ-16-5	отл.	высокий B2 / high B2	0	Высокая / high	
Наставник 5 / Tutor 5 Подопечные / Tutees	Антон Р.	СОБ-16-5	уд.	средний A1 / average A1	2	Средняя / average	м/д
	Роман Ф.	СОБ-16-5	хор.	средний A1 / average A1	4	Средняя / average	
Наставник 6 / Tutor 6	Михаил Ч.	СОБ-16-5	отл.	высокий B2 / high B2	0	Высокая / high	м/д
	Ирина К.	СОБ-16-5	уд.	средний A1 / average A1	0	Высокая / high	
Наставник 7 / Tutor 7 Подопечные / Tutees	Зоя Г.	СОБ-16-5	хор.	средний A2 / average A2	2	Средняя / average	д
	Арюна С.	ИС-16-1	отл.	высокий B2 / high B2	0	Высокая / high	
Подопечные / Tutees	Екатерина П.	ИС-16-1	хор.	средний A1 / average A1	1	Высокая / high	м/д
	Тумэн О.	ИС-16-1	-	средний A1/A2 / average A1/A2	4	Средняя / average	
Наставник 7 / Tutor 7 Подопечные / Tutees	Евгений С.	ИС-16-1	отл.	высокий B2 / high B2	1	Высокая / high	м/д
	Анастасия Т.	ИС-16-1	уд.	средний A1 / average A1	2	Высокая / high	
	Анна Х.	ИС-16-1	хор.	средний A2 / average A2	0	Средняя / average	д



В результате обучения говорению на иностранном языке с наставником-ровесником из числа студентов, обучающихся в одной группе с подопечными, удалось сформировать, закрепить и улучшить навыки говорения у 86 % подопечных (Анастасии В., Анастасии Ч., Сергея П., Натальи Т., Михаила С., Кирилла Н., Антона Р., Ирины К., Зои Г., Екатерины П., Анастасии Т., Анны Х. – 12 чел.), у 14 % подопечных (Романа Ф., Тумена О. – 2 чел.) навыки говорения остались на прежнем уровне в связи с частыми пропусками занятий во втором семестре. Значительно повысился уровень знаний у всех наставников. В результате систематической совместной работы с подопечными над лексическим и грамматическим материалом у наставников сформировались прочные знания, коммуникативные навыки и умения, которые они успешно продемонстрировали на зачетном занятии. У 50 % подопечных повысилась мотивация к изучению иностранного языка (Анастасии В., Анастасии Ч., Сергея П., Натальи Т., Антона Р., Ирины К., Екатерины П. – 7 чел.), у 28 % (Настии Т., Анны Х., Зои Г., Кирилла Н. – 4 чел.) мотивация сохранилась на прежнем высоком или среднем уровне. У 22 % (Михаила С., Романа Ф., Тумена О.) мотивация снизилась, что отразилось на их посещаемости занятий.

Полученные экспериментальные данные позволяют заключить, что обучение иноязычному говорению с помощью наставника-ровесника является эффективным не только в плане организации образовательного процесса, но и в личностном развитии обучающихся.

Обсуждение и заключения

В результате эксперимента был сделан ряд выводов. Наставничество ровесников на уроках иностранного языка в неязыковом вузе позволяет оптими-

зировать процесс обучения говорению, создавая условия для непрерывного коммуникативного взаимодействия всех обучающихся на уроке, обеспечивая их когнитивную и эмоциональную вовлеченность. Обучение с наставником формирует навык говорения, стимулирует мотивацию учения, вызывает интерес к заданию, желание участвовать и хорошо выполнить его путем систематической работы над языковым и речевым материалом в условиях, приближенных к естественной речевой ситуации оказания помощи и поддержки. Парную и групповую работу в формате наставничества необходимо проводить систематически в течение всего учебного года, чтобы обучение с наставником стало эффективным. Нецелесообразно менять состав активно работающих в тройках подопечных, но смена наставников допустима. Обучение с наставником имеет преимущества перед другими интерактивными формами работы, где студенты решают совместную задачу, но их роли не распределены. Разграничение ролей имеет большое значение, как для наставников, так и для подопечных. Наставничество является перспективной темой для исследования, в частности в таких направлениях, как планирование наставничества, подготовка наставников, разработка методики организации и проведения взаимного контроля, проверки и учета знаний, умений и навыков. Большой потенциал аудиторного наставничества, подтвержденный экспериментальными данными, мотивирует к его активному использованию в обучении не только иностранным языкам, но и профильным дисциплинам в неязыковом вузе, что в свою очередь, потребует разработки алгоритмов внедрения наставничества, адаптированных к российской системе высшего образования.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Соловова Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО-университета. 2013. № 6 (33). С. 67–70. URL: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/k-70-letiyu-fakulteta-mo/perspektivnye-napravleniya-razvitiya-vuzovskoy-metodiki> (дата обращения: 15.08.2017).
2. Трифонова Е. В. Специфика преподавания дисциплины «Иностранный язык» в вузе в условиях изменений в российском образовании // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2015. № 1 (39). С. 144–148. URL: <http://oni.sfedu.ru/node/3> (дата обращения: 27.07.2017).
3. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 104–121. DOI: 10.17223/19996195/29/12
4. Кравченко А. В. Коммуникация и язык: некоторые соображения о предметной области коммуникативистики // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2013. № 2. С. 4–9.
5. Kravchenko A. V. Language as human ecology: A new agenda for linguistic education // *New Ideas in Psychology*. 2014. Vol. 42. Pp. 14–20. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2015.05.002
6. Бульдина И. А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5, № 4. С. 9–12. URL: <http://napravo.ru/karelskij-nauchnyj-zhurnal-karelian-scientific-journal> (дата обращения: 25.07.2017).
7. Данилова О. А., Сомкин А. А., Мешков В. М. Проблема мотивации и методы ее повышения у студентов неязыковых направлений подготовки при обучении иностранным языкам // Интеграция образования. 2016. Т. 2, № 1. С. 73–81. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.073-081
8. Cohen P. A., Kulik J. A., Kulik C. C. Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings // *American Educational Research Journal*. 1982. No. 19 (2). Pp. 237–248. DOI: 10.3102/00028312019002237
9. Johnson D. W., Maruyama G., Johnson R., Nelson D., Skon L. Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1981. No. 89. Pp. 47–62. DOI: 10.1037/0033-2909.89.1.47
10. Effective peer learning. From principles to practical implementation / К. Topping [et al.]. London : Routledge, 2017. 192 p. DOI: 10.4324/9781315695471
11. Ansuategui F., Lidón M. M. Emotional and cognitive effects of peer tutoring among secondary school mathematics students // *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2017. Vol. 48, issue 8. Pp. 1185–1205. DOI: 10.1080/0020739X.2017.1342284
12. Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer learning and assessment // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1999. Vol. 24, issue 4. Pp. 413–426. DOI: 10.1080/0260293990240405
13. Topping K. Trends in peer learning // *Educational Psychology*. 2005. Vol. 25, issue 6. Pp. 631–645. DOI: 10.1080/01443410500345172
14. Fuchs D., Fuchs L. S., Burish P. Peer assisted learning strategies: An evidence based practice to promote reading achievement // *Learning Disabilities Research & Practice*. 2000. Vol. 15, issue 2. Pp. 85–91. DOI: 10.1207/SLDRP1502_4
15. Scruggs T. E., Mastropieri, M. A., Berkeley S. Peer tutoring // *Psychology of classroom learning: An encyclopedia*. Detroit : Macmillan Reference USA, 2008. 1003 p.
16. Ullah I., Tabassum R., Kaleem M. Effects of peer tutoring on the Academic Achievement of Students in the Subject of Biology at Secondary Level // *Education Sciences*. 2018. Vol. 8. P. 112. DOI: 10.3390/educsci8030112
17. Peer tutoring: Active and collaborative learning in practice / R. Ruegg [et al.] // *Studies in Self-access Learning Journal*. 2017. Vol. 8. Pp. 255–267. URL: https://sisaljournal.org/archives/sep2017/ruegg_et_al (дата обращения: 10.10.2017).
18. Using an instant messenger to learn a foreign language in a peer-tutoring environment / J. Baek [et al.] // *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2017. Vol. 16, no. 2. Pp. 145–152. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137819> (дата обращения: 23.08.2017).
19. Hertz-Lazarovitz R. Beyond the classroom and into the community: the role of the teacher in expanding the pedagogy of cooperation. The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom. Gillies R.M., Ashman A.F., Terwel J. (ed.). Springer science + business media, LLC. 2008. Pp. 38–56.



20. Song Ya., Loewenstein G., Shi Ya. Heterogeneous effects of peer tutoring: Evidence from Rural Chinese Middle Schools // *Research in Economics*. 2018. Vol. 72, issue 1. Pp. 33–48. DOI: 10.1016/j.rie.2017.05.002
21. Muthma'innah M. What's about peer tutoring learning model? // *Journal of Physics: Conference Series*. 2017. Vol. 895. DOI: 10.1088/1742-6596/895/1/012064
22. Mustafa G. M. M. Learning with each other: Peer learning as an Academic Culture among Graduate Students in Education // *American Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 5, issue 9. Pp. 944–951. DOI: 10.12691/education-5-9-3
23. Zeneli M, Tymms P., Bolden D. The impact of interdependent cross -age peer tutoring on social and mathematics self-concepts // *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2016. Vol. 3, issue 2. Pp. 1–13. DOI: 10.17220/ijpes.2016.02.001
24. Helping each other to learn – A process evaluation of peer assisted learning / L. Glynn [et al.] // *BMC medical education*. 2006. Vol. 6. P. 18. DOI: 10.1186/1472-6920-6-18
25. Moliner, Lidón & Sales Ciges, Auxiliadora & García, Odet. An Experience of Reciprocal Peer Tutoring at the University // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. Pp. 2809–2812. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.661
26. Красильникова Н. А., Упорова Д. С. Взаимообучение и самообразование как средства реализации требований новых фгос в процессе изучения языка // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 4. С. 129–138.
27. Магомедова А. Д., Гаджиханов З. А., Магомедова З. А. Технология обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка на базовом уровне языкового образования в общеобразовательной школе // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 2 (57). С. 121–123. URL: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals> (дата обращения: 24.07.2017).
28. Владимирова С. В. Обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка // *Вестник Югорского государственного университета*. 2015. Вып. 1 (36). С. 121–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/obuchenie-v-sotrudnichestve-na-urokah-inostrannogo-yazyuka> (дата обращения: 24.07.2017).
29. Фролова Т. П. Особенности иноязычной диалогической речевой деятельности на занятиях по иностранному языку в вузе // *Вестник Вятского государственного университета*. 2012. Т. 3, № 2. С. 76–81. URL: [http://vestnik43.ru/3\(2\)-2012.pdf](http://vestnik43.ru/3(2)-2012.pdf) (дата обращения: 25.07.2017).

Поступила 10.11.2017; принята к печати 26.03.2018; опубликована онлайн 28.09.2018.

Об авторе:

Макарова Елена Александровна, доцент кафедры иностранных языков для технических специальностей № 1, ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет» (664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, д. 83), кандидат филологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3630-1588>**, **Researcher ID: T-7474-2017**, helenmak@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Solovova E.N. Perspective directions of methods development in teaching foreign languages at Un1. Solovova E.N. New tendencies in teaching foreign languages at tertiary level. *Vestnik MGIMO-universiteta = MGIMO University Bulletin*. 2013; 6(33):67-70. Available at: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/k-70-letiyu-fakulteta-mo/perspektivnye-napravleniya-razvitiya-vuzovskoy-metodiki> (accessed 15.08.2017). (In Russ.)
2. Trifonova E.V. [Peculiarities of teaching foreign languages in the context of reforms in Russian education]. *Obrazovaniye. Nauka. Innovatsii: Yuzhnoye izmereniye = Education. The science. Innovations: The Southern Dimension*. 2015; 1(39):144-148. Available at: <http://oni.sfedu.ru/node/3> (accessed 27.07.2017). (In Russ.)
3. Millrood R.P. Techniques and technologies of teaching oral communication. *Yazyk i kultura = Language and Culture*. 2015; 1(29):104-121. (In Russ.) DOI: 10.17223/19996195/29/12
4. Kravchenko A.V. Communication and language: defining the subject domain of communication studies. *Nauchnyye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika = Scientific Research and Development. Modern Communication Studies*. 2013; 2:4-9. (In Russ.)

5. Kravchenko A.V. Language as human ecology: A new agenda for linguistic education. *New Ideas in Psychology*. 2014; 42:14-20. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2015.05.002.
6. Buldina I.A. Main teaching principles of speaking english of non-linguistic students with different basic levels. *Karelskiy nauchnyy zhurnal = Karelia Scientific Journal*. 2016; 5(4):9-12. Available at: <http://napravo.ru/karelskiy-nauchnyj-zhurnal-karelian-scientific-journal> (accessed 25.07.2017). (In Russ.)
7. Danilova O.A., Somkin A.A., Meshkov V.M. The problem of motivation and methods of its increase at students of not language training direction in teaching foreign language. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2016; 20(1):73-81. (In Russ.) DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.073-081
8. Cohen P.A., Kulik J.A., Kulik C.C. Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*. 1982; 19(2):237-248. DOI: 10.3102/00028312019002237
9. Johnson D.W., Maruyama G., Johnson R., Nelson D., Skon L. Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 1981; 89:47-62. DOI: 10.1037/0033-2909.89.1.47
10. Topping K., Buchs C., Duran D., Keer van H. Effective peer learning. From principles to practical implementation. 2017. DOI: 10.4324/9781315695471
11. Ansuategui F., Lidón M. M. Emotional and cognitive effects of peer tutoring among secondary school mathematics students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 2017; 48(8):1185-1205. DOI: 10.1080/0020739X.2017.1342284
12. Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1999; 24(4):413-426. DOI: 10.1080/0260293990240405
13. Topping K. Trends in peer learning. *Educational Psychology*. 2005; 25(6):631-645. DOI: 10.1080/01443410500345172
14. Fuchs D., Fuchs L.S., Burish P. Peer assisted learning strategies: An evidence based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2000; 15(2):85-91. DOI: 10.1207/SLDRP1502_4
15. Scruggs T.E., Mastropieri M.A., Berkeley S. Peer tutoring. In Anderman E., Anderman L. H. *Psychology of classroom learning: An encyclopedia*. Detroit: Macmillan Reference USA; 2008.
16. Ullah I., Tabassum R., Kaleem M. Effects of peer tutoring on the academic achievement of students in the subject of biology at secondary level. *Education Sciences*. 2018; 8:112. DOI: 10.3390/educsci8030112
17. Ruegg R., Sudo T., Takeuchi H., Sato Y. Peer tutoring: Active and collaborative learning in practice. *Studies in Self-access Learning*. 2017; 8:255-267. Available at: https://sisaljournal.org/archives/sep2017/ruegg_et_al (accessed 10.10.2017).
18. Baek J., Yoo Y., Lee K., Jung B., Baek Y. Using an instant messenger to learn a foreign language in a peer-tutoring environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2017; 16(2):145-152. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137819> (accessed 23.08.2017)
19. Hertz-Lazarovitz R. Beyond the classroom and into the community: the role of the teacher in expanding the pedagogy of cooperation. The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom. In: Gillies R.M., Ashman A.F., Terwel J., editors, Springer science + business media. LLC. 2008. p. 38-56.
20. Song Y., Loewenstein G., Shi Y. Heterogeneous Effects of Peer Tutoring: Evidence from Rural Chinese Middle Schools. *Research in Economics*. 2018; 72(1):33-48. DOI: 10.1016/j.rie.2017.05.002
21. Muthma'innah M. What's about peer tutoring learning model? *Journal of Physics: Conference Series*. 2017; 895. DOI: 10.1088/1742-6596/895/1/012064
22. Mustafa G.M.M. Learning with each other: Peer learning as an academic culture among graduate students in education. *American Journal of Educational Research*. 2017; 5(9):944-951. DOI: 10.12691/education-5-9-3
23. Zeneli M., Tymms P., Bolden D. The impact of interdependent cross-age peer tutoring on social and mathematics self-concepts. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2016; 3(2):1-13. DOI: 10.17220/ijpes.2016.02.001
24. Glynn L., MacFarlane A., Kelly M., Cantillon P., Murphy A.W. Helping each other to learn – a process evaluation of peer assisted learning. *BMC medical education*. 2006; 6:18. DOI: 10.1186/1472-6920-6-18
25. Moliner L., Sales Ciges A., García O. An experience of reciprocal peer tutoring at the university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 116:2809-2812. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.661
26. Krasilnikova N.A., Uporova D. S. Mutual learning and self education as means of realization of new federal state educational standards in the process of language learning. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2014; 4:129-138.



27. Magomedova A.D., Gadzhihanov Z.A., Magomedova Z.A. Technology of cooperative learning at foreign language lessons at the basic level of language education in the secondary school. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education. 2016; 2(57):121-123. Available at: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals> (accessed 24.07.2017). (In Russ.)

28. Vladimirova S.V. [Collaborative learning at EFL lessons]. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta* = Ugra State University Bulletin. 2015; 1(36):121-124. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/obuchenie-v-sotrudnichestve-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (accessed 24.07.2017). (In Russ.)

29. Frolova T.P. Features of a dialogue as a specific activity at the lessons of foreign languages in University. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* = Herald of Vyatka State University. 2012; 3(2):76-81. Available at: [http://vestnik43.ru/3\(2\)-2012.pdf](http://vestnik43.ru/3(2)-2012.pdf) (accessed 25.07.2017). (In Russ.)

Submitted 10.11.2017; revised 26.03.2018; published online 28.09.2018.

About the authors:

Elena A. Makarova, Associate Professor of 1st Chair of Foreign Languages, Irkutsk National Research Technical University (83 Lermontova St., Irkutsk 664074, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3630-1588>**, **Researcher ID: T-7474-2017**, helenmak@yandex.ru

Author have read and approved the final manuscript.