

канд. пед. н. Марина Геннадьевна Гец

Минский государственный лингвистический университет, Минск

Кафедра педагогики и методики высшей школы

тел. +375 172 88 25 64

e-mail: pm_highschool@mslu.by

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

STRESZCZENIE

Modelowanie spersonalizowanego nauczania języka obcego

W artykule przedstawiony został spersonalizowany model nauczania języków obcych. Przesłanką projektowania podanego modelu jest gotowość wykładowców oraz nauczycieli do innowacyjnej działalności. Na przykładzie wykładu zilustrowane są przemiany w funkcjach wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Szczególna uwaga zwrócona jest na kompleksowe wykorzystanie spersonalizowanych technologii edukacyjnych.

Słowa kluczowe: modernizacja edukacji, działalność innowacyjna, paradygmat edukacyjny, nauczanie spersonalizowane, technologie pedagogiczne

SUMMARY

Development of Learner-centered Model of Foreign Language Learning

Incremental modernization of higher education aiming at quality enhancement brings about transformations of the aim and concept, management and structure, content, technologies and techniques, teaching aids and resources, diagnostic, evaluation and assessment tools. Innovations are perceived as qualitative changes turning ideas into novelties in the educational process and its management. Innovative techniques of learner-centered foreign language teaching can sort out differences between a constantly growing level of imposed demands and requirements to the level of language acquisition and lagging level of personal socio-psychological readiness for them of the subjects of educational process.

Key words: modernization of education, innovative activity, educational paradigm, learner-centered teaching, techniques and technologies

Поступательная модернизация всех форм образования от дошкольного до высшего и последипломного в направлении совершенствования качества вызывают трансформации в целевом и концептуальном блоках, организационной структуре и управлении, содержании образования, научно-методическом и программно-планирующем блоках, педагогических технологиях и средствах обучения, системе диагностики, мониторинга, контроля и оценки результатов образования и педагогической деятельности. Важнейшей составляющей качественных изменений является инновационная деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом. Инновационная деятельность может обеспечить разрешение одного из противоречий образовательной деятельности между постоянно растущим уровнем требований, предъявляемых характером деятельности в условиях её интенсификации, и отстающим от этого уровнем социально-психологической готовности участников образовательного процесса.

В эволюции отношения преподавателей / учителей к новшествам, особенно к их навязыванию, К. Ушаков выделил пять фаз: отрицание, сопротивление, исследование, вовлеченность, традиционализация¹. В исследовании О.С. Советовой «Социальная психология инноваций» было выделено 4 категории отношений к разным типам инноваций и даны их описания: консерватор, умеренный, инноватор, радикальный инноватор². Если сопоставить известные слоганы с типичными портретами, то оказывается, что консерватор руководствуется высказыванием «Семь раз отмерь, один отрежь», в то время как радикальный инноватор действует по принципу «Старое под новое не подкрасишь». О необходимости проявлять разумную осмотрительность твердят инноваторы, а «убрать камни с пути» предлагают умеренные в отношении к инновационной деятельности педагоги.

Проведённое нами анкетирование по методике Э. Роджерса было направлено на выявление позиции его участников в отношении инноваций³. В нём приняли участие магистранты, обучавшиеся и обучающиеся в данный момент по образовательной программе «Инновации в обучении иностран-

¹ К.П. Ушаков, *От отрицания до вовлечённости. Модель поведения администратора, внедряющего инновации*, «Директор школы» 1996, №5, с. 4-5.

² О.С. Советова, *Социальная психология инноваций (основания, исследования, проблемы): дисс. ... док. пед. наук: 19.00.05*, Санкт-Петербург 1998, с. 26.

³ Э. Роджерс, Р. Агарвала-Роджерс, *Коммуникации в организациях*, Москва 1980, с. 105.

ным языкам», преподаватели иностранных языков учреждений высшего образования Республики Беларусь и учителя учреждений общего среднего образования, проходившие повышение квалификации в учреждении образования «Минский государственный лингвистический университет» Республика Беларусь. Всего было обработано 168 анкет. По итогам опроса оказалось, что 14 человек или около 9% опрошенных считают, что для них важно личное активное участие в экспериментально-поисковой деятельности. Они способны генерировать новые идеи и выдвигать гипотезы. Среди опрошенных новаторов поровну преподавателей университетов и учителей учреждений общего среднего образования, большинство имеют педагогический стаж до 5 лет. К сожалению, среди магистрантов, поступивших в практико-ориентированную магистратуру и обучающихся по образовательной программе «Инновации в обучении иностранным языкам» новаторов не оказалось. Вместе с тем, проектирование образовательной среды, способствующей формированию субъектности учащегося может быть наиболее успешно реализовано при условии, что сам преподаватель / учитель относится к категории инноватора.

Достаточно позитивно («ранние последователи») оценили своё отношение к инновациям в профессиональной деятельности 50 человек или около 30% участников анкетирования. К этой группе отнесли себя и весьма умудрённые преподаватели и учителя (30 и более лет педагогического стажа), и те, у кого за плечами 10-15 лет трудовой деятельности. В меньшинстве (8 человек) оказались молодые учителя и преподаватели.

Высказанные мнения по стабильному и взвешенному отношению к инновациям большинства участников опроса – 90 человек или 53% опрошенных – свидетельствуют об осторожном отношении к инновациям в языковом образовании, о необходимости действовать, обновляться, но не рисковать. К четвёртой группе себя отнесли 9 человек (около 5%), к пятой – 7 человек (около 3%) с самым продолжительным педагогическим стажем до 40 лет и изрядной долей скепсиса относительно перемен. Данные опроса, в целом, довольно оптимистичные и позволяют судить о готовности преподавателей и учителей иностранных языков к системным, взвешенным, ведущим к оптимизации образовательного процесса новшествам.

По мнению А.В. Хуторского, в соответствии с доминирующей ориентацией, системы обучения можно разделить на 7 групп: природосообразные, культуросообразные, креативные, оргдеятельностные, интенсивные, ремесленные (коучинг, наставничество, репетиторство, тьюторство), личностно-ориентированные⁴.

4 А.В. Хуторской, *Педагогическая инноватика*, Москва 2008, s. 145.

Природосообразная система обучения имеет концентр в виде принципа природосообразности, согласно которому роль личностной сущности учащегося, свободного выбора и свободного развития первична. Если в образовательной системе заложены возможности для развития и саморазвития каждой личности, приращения её созидательного потенциала, то врождённые и приобретённые качества и способности будут взаимодополняться, а не противоречить природной и социальной сущности обучающегося. Эта система в определённой степени противоречит культуросообразной модели обучения, нацеленной на воспитание личности в духе диалога культур, с культуроведческой мировоззренческой направленностью. Наиболее перспективными в соизучении языков и культур видятся: стратегия максимального расширения познавательных возможностей и активизации интуиции учащихся, стратегия проектирования технологий формирования субъектности учащегося, диалоговая стратегия, нацеленные на достижение осознанных, взвешенных эволюционных преобразований в обучающей и самостоятельной деятельности. Под учебно-познавательными стратегиями, вслед за А.В. Щепиловой, В.В. Архиповым, A.D. Cohen, R.L. Oxford мы понимаем относительно устойчивые, стабильные системы взаимосвязанных, планируемых и употребляемых намеренно способов деятельности, направленных на эффективное решение конкретных познавательных задач⁵.

Креативные системы обучения имеют творческую ориентацию, это проективное, вероятностное обучение, креативный процесс, имеющий целью создание креативной личностью креативного продукта. Креативные системы, рассматриваемые с позиции педагогики творчества, нацелены на развитие креативности как одной из творческих способностей индивида – способности быть творцом. Творчество как способность к ситуативно не стимулируемой продуктивной деятельности предполагает наличие креативности как интеллектуальной активности субъекта при осуществлении творческой деятельности, способность выходить за рамки заданной ситуации⁶.

Оргдеятельностные системы обучения опираются на разработки системно-мыследеятельностной методологии Г.П. Щедровицкого. Их задачами является формирование навыков мысленной коммуникации, мыследействия и рефлексии в ходе развёртывания образовательной практики по своему учебному предмету (развивающее обучение, коллективные, групповые, парные формы обучения).

5 А.В. Щепилова, *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис.д-ра пед. наук.; спец.: 13.00.02*, Москва 2003, s. 30.

6 Д.Б. Боговяленская, *Психология творческих способностей*, Москва 2002, s. 134.

Интенсивные системы обучения способствуют усвоению большего количества информации за единицу времени, быстрому научению действиям, скорейшему формированию и совершенствованию навыков и развитию умений. Они не способствуют, например, развитию творчества, решению задач на повышенном уровне. В таких системах по-прежнему ведущая роль принадлежит преподавателю.

Традиционные новаторы, как правило, работают в рамках авторских систем обучения. Они являются непревзойденными профессионалами и поэтому модели их педагогической деятельности плохо поддаются дублированию, широкому распространению и массовому внедрению. Эти системы способствуют продвижению к глубинным знаниям, восхождению к новшествам и открытиям. Все вышеперечисленные системы использовались и в настоящее время используются в процессе обучения иностранным языкам.

Идеи проектирования распространяются на уровень педагогических систем, образовательной среды, содержания обучения и воспитания, образовательных технологий, предполагаемых результатов личностного развития⁷. Проектные свойства и преобразовательные характеристики постепенно начинают присваиваться педагогическим процессом и образовательной системой в целом. Практические возможности проектной деятельности в образовании ещё более расширились с появлением и интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий. Проектные образовательные технологии успешно применяются при сравнении разных языков, особенностей языковой и концептуальной картин мира, национальных и иных черт языковой личности, дискурсивных практик.

Прикладное применение сопоставительных исследований отражается в методиках и технологиях обучения родному, вторым и последующим иностранным языкам. Контрастивные исследования позволяют выявить важные закономерности и предвидеть тенденции развития на основе оперирования конкретным материалом ряда языков и методов обучения им. Применение динамической синхронии как методологической основы лингвистических и педагогических исследований представляется актуальным в контексте процессов глобализации и интенсификации межъязыковых и межличностных контактов.

М.А. Ариян определяет парадигму как методологическую категорию, которая моделирует научно-исследовательскую деятельность, одновременно регламентирует практическую образовательную деятельность и транс-

⁷ И.А. Колесникова, *Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений*, Москва 2008, s. 288.

формируется под воздействием последней. Это некий методический эталон, закрепивший в себе все новое и современное на данный момент времени в форме фундаментальных знаний, ценностей, убеждений, а также образцов деятельности⁸. В личностно-ориентированной парадигме доминирует образование общечеловеческих качеств учащихся и преподавателей над узкими целями учебных предметов, рассматриваемых как средства развития личности.

Рассмотрим основные черты традиционного и личностно-ориентированного обучения иностранным языкам и на примере лекции как одной из форм организации учебного процесса и попытаемся определить, какие образовательные технологии обеспечивают качественные трансформации при личностно-ориентированном обучении (см. табл. 1).

Стремление субъективировать обучение, передать функции нормотворчества, отбора и/или уточнения содержания, организации диалога и других форм учебного взаимодействия, контроля и самоконтроля являются значимым потенциалом личностно ориентированного обучения. Они составляют концептуальную основу образовательных технологий, среди которых наиболее эффективными и доказавшими на практике свою состоятельность в овладении иностранными языками являются автономное учение, блочно-модульная технология, коучинг. Если студенты готовят презентации, участвуют в дискуссии, вовлечены во взаимопроверку, у них происходит очень важный переход к пониманию и применению теории через описание, объяснение, интерпретацию. Когда они могут осуществить экспертизу и высказаться критически в процессе выполнения и оценки проекта, участия в симуляции, дебатах или разборе ситуации (кейса), можно диагностировать появление у них готовности изменить, проявить активность и творчество, создать. Личная заинтересованность превращается в субъектную позицию. Деятельностный компонент личностно-ориентированных технологий направлен на переориентацию учебного процесса с получения готовых знаний на самостоятельное решение поставленных задач, на активное включение самого ученика в учебно-познавательную поисковую деятельность, на овладение способами учения во всех ее видах.

⁸ М.А. Ариян, *Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе*, «Иностранные языки в школе» 2012, №10, с. 3.

Таблица 1. Сравнительно-сопоставительная характеристика традиционного и личностно-ориентированного обучения

Неварьируемые условия	Основные характеристики традиционного обучения	Изменения	Основные характеристики личностно-ориентированного обучения	Преимущества
Аудитория около 100 студентов, лекция; проводится дважды в неделю, лектор использует наглядно-иллюстративный способ введения материала, не меняя его в течение всего курса. Студентам предлагается абстрактный теоретический материал в отличие от практико-ориентированного содержания других дисциплин. Владение материалом важно для будущей профессии.	Лектор не использует никаких приёмов для организации взаимодействия студентов с материалом и друг с другом, студенты знают, что им ожидать, привыкают, теряют интерес к предмету. Содержание материала необходимо запомнить. Он представляется изолированно, без связи с практической деятельностью. Студенты не осознают важность и практическую значимость материала.	Лектор предлагает образовывать до 20 групп (по 5-6 человек) в зависимости от количества аспектов проблемы или от отношения студентов к ним. Группы готовят презентации, преподаватель практикует лекции наоборот – «перевёртыши» «flipped classes», задания для языкового, в том числе, электронного портфолио. Студенты практикуют взаимообучение и взаимоконтроль внутри групп, проводят лекционные презентации со всем потоком. Группы самостоятельно отбирают дополнительный материал, проводят мини-исследования, готовят опросники, кейсы, письменные и учебно-исследовательские задания. Практикуются интерактивные, эвристические, парные и пр. лекции.	Лектор регулярно использует специфические для данной дисциплины приёмы организации взаимодействия на лекции с материалом, с другими студентами или с лектором. Преподаватель использует приёмы / образовательные технологии в соответствии с интересами групп и отдельных студентов; постоянно поддерживает положительную мотивацию овладения содержанием дисциплины, предлагает эвристические и практико-ориентированные проблемные задания, разнообразные приёмы рефлексии, использует блочную модульную технологию подачи материала.	Лектор получает информацию о работе отдельных студентов и групп; студенты взаимодействуют с теми студентами из других групп, с которыми они обычно не общаются и расценивают это позитивно. Студенты овладевают материалом на уровне понимания и применения, как следствие несут ответственность за результаты учебно-познавательной деятельности. Лектор меняет рейтинговую или альтернативную систему оценивания.

Появление новых методов и технологий обучения осуществляется практически синхронно в разных образовательных пространствах, верификация научных гипотез и других теоретических умозаключений, лежащих в их основе, весьма эффективна на основе исследований близких и неродственных языков, а также систем обучения им, существующих в разных странах. Проблема отчуждения теории обучения от обучения и от его субъектов (учащихся, педагогов, управленцев) может быть решена через личностно-ориентированное обучение, согласно которому цели, результаты и сам процесс обучения обуславливаются личностью учащегося как объединяющего компонента системы.

Библиография

- Ариян М.А., *Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам в средней школе*, «Иностранные языки в школе» 2012, №10, с. 2-8.
- Богоявленская Д.Б., *Психология творческих способностей*, Москва 2002.
- Колесникова И.А., *Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений*, Москва 2008.
- Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р., *Коммуникации в организациях*, Москва 1980.
- Советова О.С., *Социальная психология инноваций (основания, исследования, проблемы): дисс. ... док. пед. наук: 19.00.05*, Санкт-Петербург 1998.
- Ушаков К.П., *От отрицания до вовлечённости. Модель поведения администратора, внедряющего инновации*, «Директор школы» 1996, №5, с. 4-5.
- Хуторской А.В., *Педагогическая инноватика*, Москва 2008.
- Щепилова А.В., *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис. д-ра пед. наук.; спец.:13.00.02*, Москва 2003.