

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ ИСАА МЛАДШИХ КУРСОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Полунина Татьяна Сергеевна

старший преподаватель английского языка
ФГБОУ ВО «Московский государственный
Университет им. М.В. Ломоносова»
Институт стран Азии и Африки (ИСАА)
кафедра западноевропейских языков

Аннотация: В данной статье автор рассматривает актуальную проблему, касающуюся формирования навыков автономной работы студентов младших курсов ИСАА с иностранным языком. Обосновывается идея о том, что формирование способности к автономному обучению невозможно без создания положительного эмоционального фона и четкого осознания у студентов целей и задач обучения. Автор приходит к выводу о том, что осуществление самостоятельной работы требует предварительного обучения ее содержанию, умения осмысливать, перерабатывать, интерпретировать и фиксировать необходимую учебную информацию, формировать навыки коммуникативной компетенции. В данной статье акцентируется внимание на дальнейшей разработке метода проектов, включающего использование широкого спектра проблемных, исследовательских и поисковых методов.

В заключение автор подчеркивает важность и необходимость использования эффективной технологии «языковой портфель», которая позволит сформировать у студентов умение работать над иностранным языком системно и систематизировано.

Ключевые слова: Самообучение, личностная автономия, коммуникативная компетенция, личностно-ориентированный подход, проект, языковой портфель.

SOME PECULIARITIES OF INCREASING THE PERSONAL AUTONOMY OF ISAA JUNIOR STUDENTS AT ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Polunina Tatyana Sergeevna

senior English language professor

Lomonosov Moscow State University

The Institute of African and Asian studies

Department of Western European languages

Abstract: In this article the author considers a topical problem concerning the formation of autonomous work skills of ISAA junior students during their work on a foreign language. The article substantiates the idea that the formation of the ability of autonomous learning is impossible without creating a positive emotional background and a clear awareness of the students' learning goals and objectives. The author comes to the conclusion that the implementation of independent work requires pre-teaching of its content, the ability to comprehend, process, interpret and record the necessary educational information, and to form the skills of communicative competence. This article focuses on the further development of the project method, which includes the use of a wide range of problems, research and search methods.

In conclusion, the author emphasizes the importance and necessity of using an effective technology "language portfolio", which will allow students to develop the ability to work on a foreign language systematically.

Key words: Self-study, personal autonomy, communicative competence, personality-oriented approach, project, language portfolio.

Способность к самообучению иностранному языку - насущная необходимость для студентов и выпускников ИСАА, поскольку является залогом поддержания высокого уровня владения им и качественного выполнения профессиональных обязанностей. Однако формирование такой способности недостижимо без развития личной автономии студента в процессе обучения.

Для Института стран Азии и Африки данная проблема является довольно актуальной, поскольку некоторая часть поступающих студентов либо не владеют иностранными языками, либо владеют лишь одним из них на невысоком уровне. Соответственно, у обучающихся не сформированы навыки работы над изучением различных аспектов иностранного языка. Данной

категории учащихся приходится сложнее всего ввиду того, что наряду с освоением системы чужого языка, им приходится «учиться обучаться» этому языку. Таким образом, и на обучающихся, и на преподавателей ложится двойная нагрузка, так как последним приходится еще и формировать у первых навыки работы с иностранным языком и развивать их личностную автономию.

Следует отметить, что И. А. Зимняя констатировала тот факт, что у многих студентов ВУЗов наблюдается несформированность психологической готовности к самостоятельной работе, а также незнание «общих правил ее самоорганизации и неумение реализовать предполагаемые ею действия» [1]. В результате проведенного автором работы исследования среди студентов младших курсов ИСАА удалось выяснить, что 45,5% студентов признают, что не умеют правильно организовывать самостоятельную работу, 65,8% опрошенных не умеют распределять свое время, а 85% в принципе не знают, что его можно распределить. В рамках данных исследований обращается внимание на то, что даже при некотором умении самостоятельно работать, студенты медленно воспринимают учебный материал на слух, в том числе и при чтении учебных текстов. Причем, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации у них также вызывают существенные затруднения [2].

С подобного рода проблемами при обучении студентов иностранным языкам, зачастую, сталкиваются преподаватели кафедры западноевропейских языков ИСАА. В ходе их решения им приходится повышать уровень личной автономии обучающихся, одновременно прививая познавательный интерес к языку, стране и культуре его носителей.

Однако самостоятельная работа характеризуется не только собственной познавательной потребностью, но и самоконтролем, индивидуальным режимом работы, свободой выбора места и времени ее выполнения. И, безусловно, осуществление студентами самостоятельной работы как специфической формы учебной деятельности, требует предварительного обучения ее содержанию, приемам и формам, то есть формирования тех умений и компетенций, о которых автор упомянул выше. Научение самостоятельной работе должно стать своеобразным мостиком к освоению навыков и умений, которые позволят в дальнейшем осуществлять самообучение иностранному языку.

При таком подходе функция преподавателя скорее организующая и управляющая, в то время как студент должен осознавать себя в качестве подлинного субъекта учебной деятельности [3]. Некоторые исследователи (в

частности, О.С. Потошина) настаивают на необходимости создавать партнерские взаимоотношения с обучаемыми и призывают преподавателей не бояться делегировать им часть своих полномочий, отмечая, что в этом случае формируется чувство коллективной заинтересованности и ответственности [4].

При этом Т. Ю. Тамбовкина, говоря о необходимости формирования такой компетенции как самообучение иностранному языку, определяет ее как способность и умение личности управлять собственным процессом овладения языками, что подразумевает активное и детальное владение всеми шагами учебной деятельности, включая ее планирование, осуществление и контроль [5].

Т. Ю. Тамбовкина выделила 3 уровня проявления личной автономии субъектов образовательного процесса: низкий, средний и высокий, что позволило ей описать 3 основных типа индивидуальных модели самообучения иностранному языку: зависимый, переходный (или полуавтономный) и автономный [6].

Зависимый тип самообучения иностранному языку вырабатывается преимущественно в рамках жестко управляемой авторитарной обучающей модели при непосредственном и регулируемом контроле самообучения иностранному языку со стороны преподавателя. Подобный тип встречается преимущественно на начальной ступени обучения, когда закладываются основы владения коммуникативной компетенцией.

Переходный тип самообучения иностранному языку характеризуется средним уровнем проявления автономии, когда учащемуся удастся выстроить свою собственную индивидуальную модель самообучения, совпадающую по целям с образовательной программой или расширяющей эти цели за счет самостоятельного дополнительного изучения иностранного языка с применением традиционных и мультимедийных учебных средств. Подобный тип самообучения характерен для личностно-ориентированной образовательной модели, при которой наблюдается снижение роли преподавателя и расширение поля личной и учебной автономии обучаемого за счет увеличения доли самостоятельной и самообразовательной работы в сфере изучения языков.

Автономный тип самообучения иностранному языку характерен для автодидактической образовательной модели и сопровождается, как правило, формированием мультилингвальной компетенции. В этом случае изучающий иностранный язык полностью принимает на себя ответственность за все этапы обучения: постановку цели, определение содержания и средств самообучения,

выбор способов и приемов учения, а также осуществление самоконтроля. Однако Т.Ю. Тамбовкина отмечает, что такого уровня развития индивидуальной модели самообучения иностранному языку достигают лишь немногие высокомотивированные и одаренные обучаемые [6].

При этом, в рамках учебного процесса в ИСАА, вполне возможно и необходимо сформировать у обучающихся как минимум переходный тип личностной автономии при самообучении иностранному языку, ориентируя его на необходимость достижения впоследствии полной автономии. Кроме того, необходимо отметить, что один из ведущих теоретиков автономного обучения А. Холтек следующим образом представляет автономного учащегося: в первую очередь, такой обучающийся должен понимать цель программы обучения, принимать ответственность за свое обучение, принимать участие в постановке целей обучения, должен проявлять инициативу в планировании и выполнении практических учебных заданий, систематически пересматривая свое обучение и оценивая его результативность [7].

Французский дидакт М. Ж. Барбо также отмечает, что формирование учебной автономии является важной целью обучения, достижение которой осуществляется постепенно и зависит, в первую очередь, не от физического присутствия в аудитории в составе учебной группы или работы с учебными языковыми платформами, а от отношения обучающегося к процессу обучения [8].

Развитие автономии является длительным процессом, и ее успешное внедрение в образовательный процесс в значительной степени, безусловно, зависит и от степени настойчивости преподавателя. Не представляется возможным ожидать от обучающегося того, что они смогут возложить на себя ответственность за свое обучение в течение даже первого года обучения, тем более, если до того их опыт изучения иностранных языков был минимальным или практически отсутствовал. Автономия развивается постепенно и требует самостоятельного образа мышления, чему во многом может способствовать и общая атмосфера в учебной аудитории, которая поощряет у обучающихся стремление к рефлексии, побуждает их иметь различные точки зрения и помогает осознавать свою роль в учебном процессе.

Так, австралийский лингвист и методист Д. Нунан, рассматривая курс обучения иностранному языку в терминах автономии и личностно-ориентированного подхода, предлагает «девять шагов» в продвижении

учащихся от их зависимости к автономии [9]. По мнению автора, развитию автономии способствуют:

- 1) Понятные для учащихся цели обучения, которые реализуются посредством активного вовлечения учащихся в процесс обучения и не сводятся при этом к простому информированию;
- 2) Предоставление обучаемым возможности ставить собственные цели и изменять содержание курса обучения;
- 3) Поощрение использования иностранного языка учащимися вне аудитории;
- 4) Повышение уровня понимания учебного процесса;
- 5) Формирование у учащихся собственных стилей и стратегий обучения;
- 6) Стимулирование у обучаемых самостоятельного выбора в принятии решений;
- 7) Предоставление учащимся возможности приспособлять и видоизменять аудиторные занятия согласно своим предпочтениям;
- 8) Предоставление обучаемым возможности выступать в роли преподавателя;
- 9) Предоставление учащимся возможности выступать в роли исследователя

Разумеется, не все эти «девять шагов» возможно выполнить в полном объеме на занятиях по английскому языку в ИСАА, однако автор статьи полагает, что данную систему можно и нужно адаптировать к нашим потребностям, тем более что ряд исследователей, в частности Х. Рендерс, отмечают, что преподаватель не может игнорировать учебные программы, поэтому он должен поощрять восприятие курса обучения как одного из элементов достижения обучающимися своих целей [10]. Х. Рендерс также полагает, что немаловажную роль играет и планирование обучения, которое является поиском наилучшего пути к конечному результату и включает в себя составление практических планов и распределение времени на их осуществление, а при личностно-ориентированном обучении активную роль в этом процессе играет обучающийся, развивающий свою способность принимать самостоятельные решения. Кроме того, Х. Рендерс отмечает необходимость поощрять желание обучающегося делиться положительными результатами своей учебы, что способствует значительному повышению мотивации [10].

В целом, четкое осознание обучающимися целей и задач обучения, продуманное планирование, наличие рефлексии и положительный эмоциональный фон можно назвать залогом успешного формирования у них навыков самостоятельной работы и дальнейшей автономии при самообучении.

Первые навыки планирования студенты усваивают скорее интуитивно в силу того, что следуют четко структурированным планам занятий, разработанным преподавателями, а задаваемая на дом работа сама по себе имеет форму плана и коррелирует с аудиторными занятиями. Однако было бы полезно придать «осознанность» данному процессу, для чего преподаватель может разъяснять обучающимся логику построения плана аудиторного занятия и его связь с домашним заданием, а также объяснять, какие навыки позволяет отрабатывать тот или иной вид работы и по какому принципу они выстраиваются в иерархию в рамках учебного процесса, формируя таким образом у обучаемых основы рефлексии и планирования.

Можно предположить, что при отсутствии у студентов младших курсов ИСАА положительного опыта изучения иностранных языков, на формирование основ рефлексии и умения планировать свою учебную деятельность, может уйти до одного года. В этой связи, уже на первом году обучения необходимо вводить элементы самостоятельной работы.

И. А. Зимняя определяет самостоятельную работу как «высший специфический вид учебной деятельности учащихся», отмечая, что «подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума» [1]. По ее мнению такой «вакуум» возникает, когда у обучающихся формируется потребность узнать и освоить что-то новое, неизвестное, нужное и важное для себя, а средств для удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет, что, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы преподавателя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности. Например, на младших курсах ИСАА, преподаватель может предложить тем, кто хотел бы самостоятельно сверх программы изучать современный разговорный язык, свою помощь в виде консультаций и предоставления материалов. На средних и старших курсах, учитывая разную профессиональную ориентацию студентов в группах, речь может идти о более глубоком, нежели это предусмотрено программой, самостоятельном изучении лексики и лингвострановедческого аспекта интересующего их направления. Нельзя забывать, что в основе самостоятельной работы по И. А. Зимней всегда лежит, в отличие, скажем, от

«домашней работы», новый для студента материал и новые познавательные задачи. Однако на ранних этапах преподаватель зачастую оказывает студенту помощь в целеполагании. И. А. Зимняя приводит слова Л. М. Фридмана о том, что самостоятельная работа обучающихся «задается извне управляющей системой», но при этом «жесткость управления должна убывать по мере роста учащихся» [11]. То есть, чем больше студент определяет содержание обучения, инструментарий и последовательность выполнения тех или иных видов деятельности в рамках самостоятельной работы, тем более гибким становится управление со стороны преподавателя. Таким образом, преподаватель должен постепенно отойти на второй план, лишь изредка, по необходимости, совершая коррекцию работы, выполняемой самостоятельно студентами.

Проиллюстрировать данный подход автор статьи может тем, как был адаптирован под цели и задачи ИСАА на занятиях по английскому языку метод проектов. Как отмечает М. Ж. Барбо, метод проектов является итоговым видом деятельности, обобщающим пройденную тему и выводящим в практическую плоскость полученные навыки и умения, а также позволяющим оценить степень усвоенности изученного материала [8]. Она также утверждает, как и многие специалисты в области дидактики, что особенно эффективным данный вид работы оказывается в том случае, когда изучаемая тема вызывает живой и неподдельный интерес у обучающихся.

Так, А. В. Коньшева приводит мнение М. М. Рубинштейна, согласно которому структура проекта содержит четыре элемента: 1) чувство реальной жизненной потребности, способной вылиться в вопрос, который должен возникнуть у самого обучаемого; 2) возрастающий интерес и энтузиазм, в результате которого появляется активность; 3) поиск соответствующих средств и материалов; 4) организацию для выполнения образовавшегося проекта [12].

Данная структура вполне соответствует практике работы автора на кафедре западноевропейских языков ИСАА. Как правило, проект становится завершением пройденной темы, предусмотренной программой. Данную методику преподаватели начинают применять в конце младших - начале средних семестров, когда уже сформирована элементарная лексико-грамматическая база и студенты начинают ориентироваться в иноязычном информационном пространстве.

Основываясь на типологии проектов Е. С. Полата, приведенной А. В. Коньшевой, стоит отметить тот факт, что на начальных этапах использования данной методики, преподаватели кафедры западноевропейских языков в своей

работе чаще прибегают к так называемым творческим проектам, предполагающим соответствующее оформление результатов, которые, в свою очередь, требуют четко продуманной структуры [13]. Например, это может быть краткий репортаж на пройденную тему (например проект по теме Urban planning УМК Empower C1), сопровождающийся коллажем или презентацией, подготовленной как индивидуально, так и коллективно. В данном случае, интересен опыт проведения тематических мероприятий по памятным датам на младших семестрах, в частности, на 1-ом семестре, когда и лексический и грамматический запас еще крайне мал. На данном этапе основной является организующая роль преподавателя: совместно со студентами выбирается тема мероприятия, организуемого в форме конференции, подбираются несложные небольшие тексты, которые учащиеся заучивают наизусть. Полностью самостоятельной частью работы в таком случае становится составление презентации к своему докладу, которая может содержать иллюстрации, фотографии, видео и музыкальные отрывки. Обучающиеся также самостоятельно занимаются медиа оформлением мероприятия. В конце подводятся итоги, обсуждаются удачные и неудачные моменты, делаются выводы для усовершенствования данного вида работы в будущем. В ходе данного вида самостоятельной работы вырабатываются навыки поиска информации в иноязычной среде, а также умение сопоставлять изображение с блоками текстовой информации на иностранном языке.

Начиная с 3-4 семестров, в большей степени используются так называемые информационные проекты, направленные на сбор информации о каком-либо событии или явлении. Участники информационных проектов собирают информацию с целью ознакомления с ней широкой аудитории. В практике кафедры западноевропейских языков такие проекты подводят итог изучению той или иной темы, чаще всего объединяют несколько учебных языковых групп и имеют форму конференции, пресс-конференции или круглого стола. У проекта есть свой ведущий, определенная канва, сценарий и т.д. По мере наращивания лексико-грамматической базы, речевых навыков и опыта подготовки подобных мероприятий у студентов ослабевают и функции консультации и контроля со стороны преподавателей.

Как пример информационного микро-проекта можно привести следующую форму работы учащихся. Студентам дается задание провести мониторинг информационной повестки дня, используя иноязычные и русскоязычные СМИ, выбрать один из новостных выпусков (например

ВВС.com), подготовить дайджест данного выпуска, а одну-две новости изложить в расширенном формате с привлечением других источников информации. Данный вид деятельности формирует привычку и задает алгоритм ежедневной самостоятельной работы с новостной информацией, а также позволяет студентам постоянно оставаться «внутри» международной информационной повестки.

Уже начиная с 5-6 семестров увеличивается доля автономии обучающихся при подготовке проектных итоговых мероприятий, в которых, в свою очередь, все больше преобладают ролевые и игровые элементы. В ролево-игровых проектах структура, как правило, намечается, но остается открытой до окончания проекта. Его участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Данный вид занятий подразумевает высокую степень творческой активности и требует от обучаемых достаточного уверенного владения лексико-грамматическим материалом и развитых речевых навыков.

По мнению автора, еще одним эффективным способом формирования умения системной и систематизированной работы над иностранным языком является технология «языковой портфель». Языковой портфель определяют как пакет рабочих материалов, представляющих тот или иной опыт либо результат учебной деятельности обучающегося по овладению иностранным языком. Такой пакет материалов дает возможность самостоятельно анализировать и оценивать объем учебной работы, достижения в области изучения языка и культуры его носителей, динамику овладения изучаемым предметом в различных аспектах, а также опыт учебной деятельности в данной области. Таким образом, языковой портфель направлен на актуализацию самостоятельной учебной деятельности по освоению иностранного языка, поскольку позволяет создать оптимальные условия для развития продуктивной учебной деятельности обучающегося, а также для формирования соответствующих учебных стратегий и в целом учебной компетенции для эффективного самостоятельного изучения иностранного языка. Задачей данной технологии является обучение умению изучать иностранный язык по принципу автономии в течение всей жизни, объективно оценивать свой уровень владения языковыми навыками и презентовать себя любому лицу или организации.

Языковой портфель можно в определенной степени сравнить с созданием своего индивидуального учебного средства, которое, в отличие от видов работы, стимулирующих иноязычное речевое общение, не только фиксирует,

но и способствует развитию обучающихся, а также обеспечивает реальную вовлеченность в учебный процесс и личную ответственность за нее.

Подытоживая сказанное, следует отметить, что введение подобного рода языковых портфелей для студентов младших семестров, как считает автор, является необходимым и эффективным средством успешного освоения иностранного языка. Языковые портфели для обучающихся представляют собой блоки, посвященные отдельным аспектам языковой системы, таким как грамматике (например, тетрадь по спряжению глаголов, которая ведется на протяжении первого года обучения и дополняется по мере изучения новых грамматических форм и времен), лексике, фонетике и т. д. Практика показывает, что, как отмечает автор, языковой портфель по домашнему чтению, куда заносятся новые слова, планы пересказов с выделенными ключевыми словами, краткое содержание прочитанного, можно вводить со 2-3 семестров.

В заключение, стоит сказать о том, что, создав положительный эмоциональный фон и постепенно сформировав у студентов ИСАА четкое осознание целей и задач обучения, привив им привычку и способность к рефлексии, научив планированию процесса обучения иностранному языку, мы сможем создать тот тип личной автономии, при которой студент будет готов взять на себя ответственность и инициативу за свое обучение во всех его аспектах, таких как целеполагание, планирование, наполнение содержанием, систематический пересмотр и оценка результативности своей автономной учебной деятельности, что, в свою очередь, станет залогом его автономного обучения.

Список литературы

1. Зимняя И. Я. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, - 1991. - 222 с.
2. Львов Л.В. Педагогическая психология // Южно-уральский государственный аграрный университет. – 2009. – 157 с.
3. Хакунова Ф. П. Проблема организации самостоятельной работы студентов и школьников на современном этапе образования // Вестник адыгейского государственного университета. – 2012. - №1. – С. 153-158
4. Потошина О.С. Специфика преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей. Актуальные проблемы преподавания

иностранных языков в неязыковых ВУЗах //Материалы межфакультетской научно-методической конференции. – М.: НИУ ВШЕ. – 2010. – С. 139-146.

5. Лискина Т. В., Паульзен Н. С. Возможности организации учебного процесса при обучении иностранным языкам в контексте информального вида образования (уровень языкового вуза) // байкальский государственный университет. – 2017. - №4. – Т. 8. -4 с. -URL <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32366275> (дата обращения 02.04.2021).

6. Тамбовкина Т. Ю. О некоторых методах обучения иностранным языкам //Иностранные языки в школе. – 2007. - №5. – 115 с.

7. Holec Н. Autonomie de l'appartenent: de l'enseignementa l'apprentissage // Education permanente. -1991. - №107. – Р. 5-7.

8. Barbot M. J. Les auto-apprentissages // Cle International. – 2010. – 64 p.

9. Nunan D. Practical English language teaching//Mc Graw Hill. 2003. 353 p.

10. Renders K. Toward a classroom pedagogy for learner autonomy: a framework of independent language learning skills // Australian journal of teacher education. – V. 5. – 2010. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910398.pdf> (дата обращения 08.04.2021).

11. Рыблова А.Н. Сущность разноуровневого управления образовательным процессом в лингвистическом университете // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. - №5. – С. 69-77.

12. Дубровская Е. В., Кизицкая И. В. Использование проектной методики при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарного образования. – Минск. – 2019. -С. 244-248.

13. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб.: Каро. – 2005.

© Т.С. Полунина, 2021