

Первое направление объединяет такие причины:

1) повышается конкурентоспособность на рынке труда по основной профессии; повышает мой профессиональный уровень (27 %);

2) это поможет мне в дальнейшем, улучшит перспективы в жизни (23 %);

3) легче устроиться на работу; открывает больше возможностей, связанных с реализацией себя в первом образовании; с одним высшим образованием трудно, этим уже никого не удивишь (20 %).

Второе направление превосходит первое по количеству выборов:

1) мне просто очень нравится иностранный язык, общение; собственное личное развитие; интерес (40 %);

2) хочу быть образованным человеком; приобрести знания, недополученные в школе, ВУЗе (15 %).

Четвёртый блок предложений выясняет отношение к будущему, как оно связано с настоящей ситуацией обучения. Она состоит из следующих пунктов:

1. В будущем я...

2. Свое будущее я вижу...

3. Компетентность в профессии переводчика даёт возможности...

4. Перспектива применения моих переводческих компетенций мне представляется...

Блок рассматривает склонность студентов к перспективе применения их переводческих компетенций. На основании этого критерия можно распределить ответы на три группы, отличающиеся по возможности использования полученных знаний по специальности («Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»).

Первая группа содержит ответы студентов, которые твердо уверены, что их работа будет тесно связана с иностранным языком. Среди наиболее часто встречаемых ответов такие:

1) я хочу иметь возможность применять полученные знания на практике; быть переводчиком (36 %);

2) хочу получить не дополнительное, а основное языковое образование и, в идеале, заниматься переводом художественной (технической) литературы (16 %);

3) буду преподавателем иностранного языка (10 %).

Вторая часть состоит из ответов, которые указывают на неуверенность в перспективе применения себя как переводчика и в будущем. В более 80 % ответов на

анкету есть указание на неопределенность будущего вообще, что затрудняет определение возможности использования компетенций переводчика.

Третья часть включает мнения студентов, которые отчетливо видят свое будущее вне профессий, связанных с иностранным языком:

1) буду развивать ум и душу; хочу иметь прочную жизненную основу, семью, детей; хочу заниматься языком без какой-либо цели, для себя; не обязательно добиваться в жизни чего-то сверхъестественного, можно жить просто, хорошо, спокойно; хочу усовершенствовать свой английский и изучить еще один иностранный язык; я вижу радостное и перспективное будущее; необязательно идти к вершинам, можно жить спокойно и устойчиво; я буду обучать своего ребенка; буду применять знания языка в научной работе; буду саморазвиваться, познавать другую культуру; репетиторство; чтение, перевод оригинальной литературы; не собираюсь использовать иностранный язык для переводческих целей;

2) хочу быть владельцем сети ресторанов (энергетиком, юристом, экологом, издателем); хочу быть специалистом по основной специальности и знать иностранный язык (37 %); не буду работать переводчиком из-за недостатка знаний; хочу материального благополучия, хорошего трудоустройства; хочу стать кем-то большим, чем учитель в школе;

3) хочу уехать в англоязычную страну и работать там; язык пригодится мне при пребывании в другой стране, общении с иностранцами.

* * *

Использование проективных методик (в частности, методики неоконченных предложений) в исследовании профессионального самоопределения студентов основывается на совмещении их внешней и внутренней позиции таким образом, что становится возможным выявить не только внешние причины, обуславливающие деятельность субъекта в иноязычной культуре, но и внутренние побудительные мотивы деятельности студентов. Дальнейшая работа, с нашей точки зрения, может быть продолжена в контексте феноменологического описания ситуации профессионального самоопределения субъекта в инокультуре. Полученные описания позволяют выделить основания для определения этапов профессиональной деятельности в инокультуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поршнева Е. Р. Роль профессиональной ориентации в повышении эффективности обучения переводчиков-профессионалов // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 66–76.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб: Питер, 2003. 688 с.
3. Бурлакова Н. С., Олешкевич В. И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 325 с.

Статья представлена кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета, поступила в секцию «Иностранные языки» научной редакции «Филология» 5 марта 2004 г.

УДК 377.4

Н. А. Качалов

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Организация непрерывного образования – одна из важнейших задач организации повышения квалификации преподавателей лингвистических кафедр по иностранному языку.

В отечественной педагогике психологии проблему обучения взрослых специально исследуют по двум основным направлениям:

- непрерывное образование (послевузовское образование, повышение квалификации и др.);
- обучение студентов.

Для нас интерес представляет первое направление. Многие положения, высказываемые учеными по поводу организации процесса подготовки и переподготовки специалистов, являются актуальными для системы высшего образования. Так, направленность обучения на развитие личности остается важнейшей для обучающихся всех возрастов и этапов, также как и развитие творческого потенциала, творческих способностей, укрепление веры в себя, свои возможности и перспективы.

Считается, что взрослый – это такой человек, который вышел из роли обучающегося и принял на себя роль работника, супруга, родителя, который играет социально значимые продуктивные роли и несет ответственность за свою собственную жизнь. Взрослость связывается не с возрастом, а с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой – признаются обществом, проявляются в общественной жизни.

К взрослым людям можно причислить любого человека, который в жизни ведет себя осознанно и ответственно, кто занят определенным делом. Взрослый человек, в отличие от незрелого, обладает относительно сформированными физиологическими и психологическими функциями, в частности эмоционально-волевой сферой.

Взрослый человек отличается достаточно высоким уровнем самосознания: он осознает себя все более самостоятельной, независимой в материальном (экономическом), юридическом, морально-нравственном, психологическом отношениях личностью. Важное отличие взрослого человека – наличие у него большого объема жизненного опыта, который выступает в трех разновидностях: бытовой, профессиональной и социальной.

Взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения.

Исходя из такого представления о взрослом человеке, в процессе его обучения следует опираться на эти характеристики, т.е. ожидать, что к процессу обучения он будет относиться сознательно и ответственно. Кроме того, поскольку взрослый человек, как правило, занимается конкретным делом, его потребность в обучении будет в определенной степени связана с основной профессиональной деятельностью, а также с выполнением других социальных ролей, поэтому он будет преследовать достаточно конкретные, практические и реальные цели.

Очевидно также, что если взрослый человек, выполняющий устоявшиеся социальные роли, живя, как правило, в условиях налаженного быта, решает на учебную деятельность, то у него есть достаточно сильная заинтересованность в этом, т.е. высокая мотивация. Она определяется насущной необходимостью при помощи обучения решить какую-либо важную жизненную проблему. При этом он стремится в кратчайшие сроки применить полученные в процессе обучения знания, умения, навыки, чтобы как можно быстрее разрешить указанную выше задачу.

В учебной деятельности взрослый обучающийся неизбежно опирается на свой богатый жизненный (бытовой, профессиональный, социальный) опыт, который зачастую служит одним из важных источников обучения

как его самого, так и его коллег. Поскольку взрослый человек, как правило, занят профессиональной деятельностью, имеет большие семейные, социальные обязанности и нагрузки, то все эти факторы в значительно большей степени, нежели у незрелого обучающегося, влияют на организацию процесса его обучения.

Таким образом, мы можем определить взрослого обучающегося как человека, обладающего пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелых обучающихся:

- он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью;

- он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения как его самого, так и его коллег;

- его готовность к обучению (мотивация) определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей;

- он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;

- его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями). При этом если взрослый человек сознательно подходит к своему обучению, то он прежде всего оценивает свои реальные возможности, способности.

Главные трудности у взрослого человека в процессе обучения носят психологический характер. Взрослые зачастую приступают к обучению со смешанными чувствами надежд, ожиданий и опасений, тревог, даже страха. С одной стороны, они стремясь к жизненно необходимой цели, жаждут ее достичь, внести какие-то положительные изменения в свою жизнь, работу, социальное положение, но, с другой стороны, у них возникает страх перед взятой на себя ответственностью за учебу: привычка к стабильному, устоявшемуся положению вещей вступает в противоречие с неизбежными грядущими изменениями.

Взрослых беспокоят сомнения в своих способностях к обучению, страх, что в процессе обучения выявится их неграмотность, неумение учиться, что неизбежное при этом сравнение их с другими обучающимися будет не в их пользу. Каждый по собственному опыту знает, что нам вовсе не нравится выглядеть в чужих глазах хуже, чем хотелось бы.

Эти факторы и условия оказывают значительное влияние на процесс обучения, и их обязательно следует учитывать при организации обучения, особенно иностранному языку.

Ведущей концепцией образования второй половины XX в. стала концепция обучения человека в течение всей его сознательной жизни. Она получила название непрерывного образования. Сама идея непрерывного образования, самосовершенствования человека на протяжении всей его жизни не нова. Процесс непрерывного образования, точнее, непрерывного обучения, начинается в раннем возрасте и не заканчивается практически до последних дней жизни человека.

Концепция непрерывного образования практически предусматривает более равномерное распределение в

течение жизненного цикла человека периодов обучения и производственной (в широком смысле этого слова) деятельности и предоставление возможности человеку приобретать необходимые ему умения, навыки, знания, качества, ценности не раз и навсегда, а по мере того, как у него возникает в них необходимость.

Реализация концепции непрерывного образования сводится к созданию всех необходимых условий для того, чтобы человек получил нужное ему, обществу и государству образование во время и в форме, удобных для человека и желательных для общества и адекватными для достижения поставленной цели методами при соответствующих сроках обучения. При рассмотрении концепции непрерывного образования необходимо различать два аспекта процесса обучения: процесс учения человека и процесс организации этого учения, т.е. образование.

Учитывая, что процесс неформального обучения практически невозможно организовать и он не всегда приводит к овладению истинными и в определенной степени систематизированными знаниями, очевидно, что при рассмотрении концепции непрерывного образования следует вести речь об обучении человека на протяжении всей его жизни в рамках формального и неформального образования.

Непрерывное образование – это способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека.

Непрерывное образование – это организованное обучение, детерминированное системой факторов и условий, обеспечивающих непрерывное обучение человека.

И в теоретическом плане, и для практической организации непрерывного образования важно различать в нем две подсистемы (или сферы): первоначальное, или базовое, и последующее, или послебазовое, образование. Эти подсистемы различаются по своим целям и задачам, основным принципам организации процесса обучения, по содержанию, теории, формам и методам обучения, по подготовке преподавателей для каждой из них.

Цель непрерывного образования – базовая подготовка человека к самостоятельному существованию в обществе, т.е. снабжение его таким комплексом взглядов, знаний, умений, навыков, качеств и жизненных принципов, которые позволили бы ему включиться в активную производственную и социальную жизнь и иметь предпосылки для продолжения или возобновления обучения. Теорию, формы и методы обучения в данной сфере, а также подготовку преподавателей для нее определяют педагогические принципы обучения.

Подсистема первоначального образования в современных условиях на практике представляет собой формальное образование в тех пределах, которые в той или иной стране считаются достаточными для вступления индивида в социально-производственную сферу. С точки зрения отдельной личности уровень первоначального, или базового, образования устанавливается самим человеком.

Цель последующего образования – развитие полученных и приобретение новых знаний, умений, навыков, углубление и укрепление мировоззренческих, ценност-

ных ориентаций, раскрытие всех способностей человека в изменяющихся социально-экономических условиях.

Подсистема, или сфера, последующего образования в современных условиях включает в себя различные виды и формы образования взрослых, в нашем случае в рамках повышения квалификации по иностранным языкам преподавателями лингвистических кафедр, обучение в рамках которого определяется андрагогическими принципами обучения.

Итак, концепция непрерывного образования предусматривает:

- более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни;

- подразделение обучения на фазы первоначального, или базового, и последующего, или послебазового, образования;

- приобретение необходимых человеку знаний, умений, навыков, качеств, ценностных ориентаций по мере возникновения потребности в них.

Такая организация обучения человека требует и соответствующих основ обучения, отличных от педагогического подхода к организации процесса обучения.

Посылки, на которых базируется андрагогический подход к организации процесса обучения, необходимо определять, исходя из психофизиологических и социальных особенностей взрослых обучающихся, характеристик их повседневной и профессиональной деятельности, уровня их самосознания, специфики взаимодействия обучающихся и обучающихся в процессе обучения.

Таким образом, исходные, основополагающие посылки андрагогики можно сформулировать следующим образом:

1. Обучаемому принадлежит ведущая роль в процессе обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый).

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения знаний, умений и навыков.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Исходя из этих посылок, андрагогика определяет все параметры обучения взрослых. Учитывая особенности обучения взрослых и организацию процесса их обучения, представляется целесообразным сформулировать основ-

ные андрагогические принципы обучения, которые и составляют фундамент теории обучения взрослых.

Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его коллег.

Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

Контекстность обучения. В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, предусматривает конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимися знаний, умений, навыков, качеств.

Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения, во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Сформулированные принципы обучения взрослых не являются чем-то противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними, как, например, принципы развития образовательных потребностей, индивидуализации или опоры на опыт.

Далее рассмотрим организацию обучения взрослых (преподавателей неязыковых кафедр) иностранному языку (организации самостоятельной работы обучающихся) в рамках повышения квалификации на основе как дидактических, так и антропологических принципов обучения взрослых.

Вопросы рациональной организации самостоятельной работы преподавателей неязыковых кафедр в целях активизации и интенсификации учебного процесса и повышения эффективности обучения иностранному языку в техническом вузе в последнее время привлекают особое внимание преподавателей практиков и методистов.

Рассмотрим некоторые теоретические и практические вопросы организации самостоятельной работы обучающихся в аудитории и дома в рамках повышения квалификации по иностранному языку.

Прежде всего, необходимо отметить, что в научной литературе нет достаточно строго разграничения понятий «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа» и однозначного их определения. Так, самостоятельная работа понимается как средство и как метод, как прием и как форма организации обучения, как средство организации и управления самостоятельной деятельностью.

По нашему мнению, второе понятие – «самостоятельная работа» – обозначает разновидность деятельности в учебных условиях. Самостоятельная работа, например, над фонетическими ошибками может рассматриваться как частный вид самостоятельной учебной устно-речевой деятельности обучающегося.

Модель самостоятельной учебной деятельности слушателя представляет собой сложную систему таких элементов, как взаимодействие между обучающимися, преподавателем и предметом изучения в процессе усвоения знаний, овладения навыками и умениями в разных условиях (в аудитории и дома), (характер управления) внешний и внутренний контроль (самоконтроль) за учебной деятельностью, выполняемой с разной степенью самостоятельности.

В силу специфики иностранного языка как предмета, психологических особенностей овладения им как средством общения, наиболее типичными вариантами модели взаимодействия указанных выше элементов системы по степени самостоятельности (т.е. по характеру управления деятельностью обучающегося) являются:

- а) непосредственная (прямая) и полностью управляемая преподавателем учебная деятельность слушателя;
- б) полностью опосредованно управляемая;
- в) частично опосредованно управляемая;
- г) полностью самостоятельная, т.е. не управляемая преподавателем и учебными материалами деятельность слушателя или слушателей в конкретном процессе усвоения знаний, навыков и умений на основе самостоятельной интеллектуальной и речевой деятельности-общения.

Первый вариант модели характерен для аудиторного этапа работы, на котором осуществляется усвоение знаний и общая ориентировка в подлежащих овладению операций и действий репродуктивного характера (особенно в самом начале обучения). В последующем содержание работы на этом этапе может выполняться дома.

Второй вариант модели характерен для внеаудиторного этапа работы над языком – усвоение и закрепление теоретического материала, выполнение языковых (с опорой на теоретические знания) и тренировочных репродуктивных (устных и письменных) упражнений на формирование языковых навыков на материале учебника по практике языка с использованием соответствующих технических средств и других методических материалов.

Первые два этапа являются своеобразным фундаментом, основой аудиторной самостоятельной коммуникативной деятельности на последующих двух этапах. Содержание третьего этапа составляют тренировочные в основном условно-коммуникативные аспектно ориентированные (лексические, грамматические, лексико-грамматические и фонетические) упражнения, направленные на формирование речевых аспектных навыков в учебно-речевой деятельности параллельно с формированием диалогических и монологических умений. Эти упражнения могут быть заданы учебником или преподавателем (частично опосредованная учебно-речевая деятельность обучающегося) – третья модель самостоятельной учебной деятельности.

Содержанием четвертого этапа является самоуправляемая, полностью самостоятельная учебная деятельность обучающихся с возможным использованием разных видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) при обсуждении проблемы, при проведении ситуативно-ролевых игр с возможной опорой также на тему, ситуацию, наглядность.

Проведенный нами анализ учебников для технических вузов показывает, что 45 % предложенных их авторами упражнений составляют так называемые языковые упражнения, целью которых является усвоение, например, лексического материала (слов, словосочетаний) в изолированных предложениях (вставить пропущенные в предложениях слова, перевести отдельные предложения и т.п.), которые можно выполнить дома. При выполнении языковых упражнений в процессе внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель может обеспечить обратную связь с помощью ключей.

Вынесение на аудиторную самостоятельную работу всех видов тренировочных (языковых) упражнений, о чем упоминалось выше, также возможно, но при условии широкого использования различных технических средств обучения, автоматизированных обучающих систем, внедрение в учебный процесс компьютерной техники, если они могут быть более экономным и эффективным средством формирования языковых навыков.

Однако 50 % упражнений из оставшихся 55 % носят условно-речевой характер (описать ситуацию по картинке, составить высказывание по ситуации, составить диалог по ситуации с использованием предложенного активного словаря). Выполнение этих условно-речевых упражнений, рекомендованных авторами учебника в качестве домашних заданий, преподава-

тель сможет проверить на занятии в аудитории с тем, чтобы обучающиеся могли использовать усвоенный языковой материал в спонтанной неподготовленной речи, общаясь с членами группы как с коммуникантами. Это вызовет интерес и мотивацию к выполняемым заданиям. Упражнения, выполненные дома, позволяют слушателям на аудиторном занятии больше времени и внимания уделять творческим видам работы в различных видах речевой деятельности для более мотивированного общения на иностранном языке.

Как уже упоминалось, на этом этапе возможно «сотрудничество» аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы во всех видах речевой деятельности, но в разных вариантах:

а) в области чтения и письменной речи;

б) в области говорения и аудирования;

в) в области чтения и говорения (на данном этапе характер управления может быть более опосредованным и свободным).

Владение иностранным языком преподавателями лингвистических кафедр в рамках повышения квалификации предполагает обучение слушателей умениям воспринимать, понимать, обрабатывать и сообщать информацию, а также воздействовать на участников общения средствами иностранного языка. Все эти умения предполагают самостоятельное, творческое пользование всеми видами речевой деятельности в соответствии с условиями и целями обучения.

Известно, что научиться самостоятельно выражать свои мысли и понимать мысли других можно только систематически упражняясь в этих видах речевой деятельности (т.е. в самостоятельном аудировании, говорении, чтении и письме), взаимодействуя с преподавателем, членами группы как партнерами по общению на аудиторных занятиях. Изучая язык с этой целью, слушатели усваивают также и отдельные теоретические знания (по фонетике, лексике и грамматике), овладевают на их основе фонетическими, лексико-грамматическими (языковыми и речевыми) навыками и коммуникативными умениями (аудирование, говорение, чтение и письмо).

В процессе овладения языком обучающиеся усваивают знания, овладевают навыками и умениями как на аудиторных занятиях, так и дома (в лаборатории) с разной степенью самостоятельности.

В аудиторной самостоятельной учебно-речевой деятельности заметное место занимают речевые ситуативные игровые, а также проблемные и профессионально ориентированные подлинно- и условно-речевые упражнения. В этой связи наиболее актуальным представляется вопрос о самостоятельной речевой деятельности каждого обучающегося в составе группы на аудиторном занятии в процессе выполнения коммуникативных упражнений.

Эти упражнения выполняются на основе учебных речевых ситуаций, которые позволяют тренировать средства изучаемого языка в более естественных, коммуникативных условиях. Задание в учебной речевой ситуации, однако, должно быть сформулировано таким образом, чтобы вызвать у каждого слушателя адекватную и однозначную речевую реакцию в соответствии с его личностными качествами (темперамент, воображение, сообразительность и т.п.).

В этом контексте отметим роль и место наглядности, которая классифицируется в методике по таким критериям, как внутренняя и внешняя, образная и контекстная. Для коммуникации на основе учебных речевых ситуаций первостепенное значение имеет внешняя ситуативная (образная) наглядность, которая в процессе речевой деятельности является важной опорой для формулирования содержания высказывания.

Переходным этапом от учебных к реальным ситуациям общения могут служить, на наш взгляд, такие ситуации, которые возникают при проведении занятий на иностранном языке и которые можно назвать естественными для учебного процесса. Это предполагает методически обоснованный отбор наиболее типичных речевых ситуаций, которые можно использовать в учебном процессе на данном этапе с учетом более высокого уровня самостоятельности речевой деятельности обучающихся, достигнутый к этому периоду. Основные требования к речевым ситуациям состоят в том, чтобы они были естественно-коммуникативными.

Остановимся на использовании ролевых, проблемных и профессионально ориентированных игр в самостоятельной учебной деятельности обучающихся на аудиторном занятии. Исходя из известных положений «метода активизации резервных возможностей личности» (Г.А. Китайгородская), целесообразно проводить их в режимах: обучающийся – обучающийся, обучающийся – микрогруппа, микрогруппа – микрогруппа. Одним из основных принципов данного метода является, как известно, подготовка и использование учебного материала в ролевой деятельности в процессе обучения.

Под активизацией обучения мы понимаем такую организацию учебного общения, которая в наибольшей степени способствует повышению внутренней активности обучаемых и стимулирует самостоятельную речевую деятельность слушателей.

Одним из важных факторов активизации процесса общения преподавателей неязыковых кафедр является учет межличностных отношений, складывающихся у обучающихся при выполнении ими определенных социальных ролей, способствующих самовыражению в процессе учебного общения.

Как показывает практика применения метода активизации, основной формой общения является диада (парная работа), которая превалирует над всеми другими формами взаимодействия обучающихся. Эта форма взаимодействия, несомненно, способствует активизации речевой деятельности в учебной группе. Однако, как нам представляется, для активизации самостоятельной аудиторной учебной деятельности слушателей более оптимальным режимом организации их взаимодействия является следующий: обучающийся – микрогруппа, микрогруппа – микрогруппа.

Такие режимы способствуют повышению взаимоконтроля обучающихся. Остановимся на этом вопросе подробнее с учетом этапности развития самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

Контроль самостоятельной учебной деятельности, на наш взгляд, может включать в себя, как указывалось выше, внешний и внутренний самоконтроль обучающегося и внешний контроль со стороны преподавателя.

К средствам внешнего контроля следует отнести, например, правила, ключи и тесты для самопроверки. В

единстве с контролем со стороны преподавателя эти средства контроля способствуют развитию внутреннего, так называемого произвольного контроля обучающегося. Он формируется, таким образом, сначала в непосредственной (прямой) и полностью управляемой аудиторной учебной деятельности обучающихся путем осознанного выполнения операций и действий с учебным материалом в языковых упражнениях.

На следующем этапе – на этапе домашней самостоятельной учебной деятельности обучающихся – обеспечивается обратная связь при выполнении слушателями языковых упражнений, снабженных ключами, без контроля со стороны преподавателя.

Контроль правильности устной речи на третьем этапе устно-речевой деятельности осуществляется как внутренним механизмом (на уровне языковых навыков) обучающегося, так и внешним контролем преподавателя, поскольку на этом этапе работы над лексико-грамматическим материалом формируются корректные речевые навыки и умения. Коэффициент такого контроля гораздо выше.

И наконец, на последнем этапе формирования самостоятельной творческой устно-речевой деятельности на иностранном языке все большую роль играет внутренний контроль в виде так называемого «чувства языка»: фонетическое, лексическое, грамматическое и стилистическое «чутье».

Как показывает наш опыт, естественные ситуации общения в микрогруппах создают возможность для развития межличностных отношений во взаимодействии с большим количеством их участников, находящихся на разном уровне информированности и, следовательно, подготовленности и заинтересованности в обсуждаемых вопросах, поэтому повышается содержательность общения, стремление к сотрудничеству и выработке взаимного понимания.

В микрогрупповом взаимодействии тот или иной партнер по общению выполняет попеременно различные функции: стимулирующую, регулирующую и оценочно-контролирующую. Организация общения в микрогруппах создает возможность его участникам принимать на себя большое количество разнообразных личностно-значимых ролей в нем и принимать участие в групповом решении учебного задания, высказывать самостоятельное мнение, согласовывать его с мнением абсолютного или относительного большинства членов микрогруппы.

Совместная коллективная познавательная деятельность в форме аудиторной самостоятельной учебной деятельности создает оптимальные условия для активизации возможностей каждого обучающегося, развивает у него способность правильно воспринимать партнера по общению, адекватно оценивать себя, контролировать свои речевые поступки, а также результаты своей учебно-коммуникативной и интеллектуальной деятельности.

По мнению большинства методистов и психологов, ролевая игра стимулирует самостоятельную коммуникативную деятельность обучающихся. Ролевые игры моделируют ситуации, взятые из реальной жизни, предполагают интенсивное общение участников игры. Ролевые игры носят творческий характер, что делает учебный процесс интересным и мотивированным.

Нам представляется, что высокий эмоциональный уровень у обучающихся на занятиях по иностранному языку позволит создать ролевое общение через учебные ситуации ролевого поведения. Общеизвестно, что учебная речевая ситуация ролевого поведения является важным средством активизации устно-речевой деятельности обучающихся на уроках иностранного языка.

Прежде всего, учебная ситуация должна быть адекватна реальной ситуации общения на иностранном языке и вызывать у слушателя интерес к общению, стимулируя мотивацию учения. Таким образом, преподавателю иностранного языка необходимо организовывать ситуативно-ролевое общение в учебных целях как важного резерва повышения эффективности обучения и научения взрослых, в нашем случае преподавателей неязыковых кафедр университета.

Постановка непосредственных коммуникативных задач для обсуждения, отрыв от реальных условий общения не побуждают обучающихся к речевой деятельности на иностранном языке. Практическая же направленность ролевого общения позволяет легче преодолеть искусственный характер иноязычного речевого общения в учебных условиях.

Ролевое общение применительно к иностранному языку принимает форму ролевой игры через использование языковых средств в речевой деятельности, а это в итоге приводит к их полноценному усвоению. Для успешного протекания ролевого общения, кроме тщательного отбора ситуаций ролевого поведения, нужно иметь четкое представление о такой особенности учебной роли, как то, что она побуждает обучающегося к самостоятельному продуцированию высказывания, определяя также модальность последнего.

Проведение каждой ролевой игры требует тщательной ее подготовки. Практический опыт показывает, что для успешного проведения ролевой игры необходима разработка более детального плана ее подготовки и проведения.

1. Подготовительный этап:

а) в аудитории – знакомство с ролевой ситуацией, определение задачи, отбор языкового (лексико-грамматического) и речевого материала, разработка сценария игры, распределение ролей между участникам иг-

ры, тренировка языковых единиц и грамматических структур в аудитории;

б) дома – чтение учебного текста, дополнительного и справочного материала, сбор информации по конкретной ролевой ситуации, подготовка реквизита, тренировка языкового материала.

2. Проведение ролевой игры на аудиторном занятии.

3. Заключительный этап:

а) дома – написание работы по теме и т.п.;

б) в аудитории – обсуждение ролевой игры и ее оценка преподавателем, а также его оценка учебно-коммуникативной деятельности каждого обучающегося, дискуссия по данной ситуации или близкой ей проблеме.

Следовательно, должны быть иными и требования к контролю за ходом игры и со стороны преподавателя. Как правило, преподаватель берет на себя второстепенную роль, или, что более желательно, совсем не участвует в ней. Это позволяет ему наблюдать за участниками игры, фиксируя ошибки, не прерывая игру с целью их исправления, что позволяет поддерживать атмосферу естественной коммуникации, а говорящим не испытывать отрицательное чувство ошибкофобии. Только после завершения ролевой игры преподавателю целесообразно остановиться на наиболее типичных ошибках ее участников, а затем в дальнейшем организовать работу по их исправлению.

Мы считаем, что лишь к концу обучения слушатели добиваются полностью самостоятельного, спонтанного (неподготовленного) и адекватного поведения в ролевой игре.

Несомненный интерес для преподавателей иностранного языка представляет рассмотрение андрагогической и педагогической моделей обучения, а также отличие андрагогических принципов обучения от педагогических.

Однако следует признать, что в реальной практике обучения невозможно встретить ситуацию, в которой бы андрагогическая модель и ее принципы были бы применимы целиком и полностью, в полном объеме. Задача преподавателя высшей школы состоит в том, чтобы по мере взросления человека, развития его личности, накопления им жизненного опыта все шире применять в его обучении наравне с педагогическими и адекватные андрагогические принципы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змеев С.И. Основы андрагогики. М.: Флинта, Наука, 1999
2. Китаigorodskaya Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Изд-во МГУ, 1986.
3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
4. Луневич И.В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001
5. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр // Иностранные языки в школе. 1988. № 2
6. Brookfield S.D. Independent adult learning // Studies in adult education. 1981. № 1.
7. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning. Cambridge: University Press, 1994
8. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980

Статья представлена кафедрой методики преподавания иностранных языков Томского политехнического университета, поступила в секцию «Иностранные языки» научной редакции «Филология» 2 марта 2004 г.

УДК 378.02 : 372.8

С.В. Кузнецова

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье затронута проблема личности и личностно-ориентированного подхода в образовании в целом и преподавании иностранных языков в вузе в частности. Современные образовательные тенденции заключаются в развитии личности, ее духовного и интеллектуального начал, раскрытии ее внутренних творческих резервов и возможностей. Субъектный опыт обучающегося и его личностно значимые ценности – та опорная точка, вокруг которой должен строиться весь образовательный процесс. Кроме того, автором рассматриваются понятия «аутентичный текст» как основа и содержание обучения иностранному языку, а также «студенческий портфель» (Student Portfolio) как одна из форм организации аудиторной и самостоятельной работы и реализации творческого потенциала личности студента.