

Д.А. ХОДЯКОВ
(Волгоград)

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
АВТОНОМНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
(на материале обучения
англоязычному чтению)**

Рассмотрена лингводидактическая модель развития и компонентный состав образовательной автономности учащихся старших классов школы, а также номенклатура знаний и умений, необходимых для этого качества при обучении англоязычному чтению.



Ключевые слова: автономная языковая личность, образовательная автономность, стратегии чтения, мотивация, регуляция деятельности, способности.

За последние три десятилетия понятия языковой личности и парааутентичной культурно-языковой личности как результата профильно-ориентированного иноязычного школьного обучения прочно заняли свои места как в отечественной лингвистике, так и в теории и методике обучения иностранным языкам. Среди исследователей, внесших наиболее существенный вклад в раскрытие сущности данных терминов, можно отметить Г.И. Богина, Ю.Н. Караулова, Л.А. Милованову, В.И. Карасика. Ю.Н. Караулов определил языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов)» [2, с. 3]. Парааутентичной культурно-языковой личностью, по мнению Л.А. Миловановой, является личность, способная «стать эффективным участником межкультурной профильно-ориентированной коммуникации непосредственно или опосредованно» [8, с. 24]. Однако на этапе дефиниции этого понятия эволюция представлений ученых о месте, роли и особенностях развития личности обучающегося в иноязычном образовательном процессе не закончилась.

В течение последних 15 лет в научно-методических публикациях все чаще стала подчеркиваться необходимость формирования *автономной языковой личности* ученика [7; 12], т.е. личности, обладающей образовательной автономностью. В данной статье мы предприняли попытку взглянуть на образовательную автономность изучающих иностранный язык, в основном, с частнодидактических позиций, применив модель этого качества к условиям обучения в старших классах школы.

Вначале хотелось бы отметить, что мы определяем образовательную автономность как *интегративное качество личности обучающегося, предполагающее его готовность самостоятельно регулировать свою учебную деятельность в соответствии со своими потребностями и способностями, совместно с учителем или независимо от него отбирая цели, содержание и методы своего учения и оценивая его результаты*. Приоритетность термина «готовность» по отношению к термину «способность» в содержании данного определения мы обосновали ранее [12]. Само же определение в течение нескольких лет нашего исследования постоянно видоизменялось [13] в связи с необходимостью адаптировать данный термин, родившийся на стыке педагогической, психологической и философской наук, к употреблению в сфере методики преподавания иностранных языков.

Как и любое интегративное личностное качество, образовательная автономность имеет свой компонентный состав. Вопросом выделения структуры образовательной автономности занимались такие зарубежные и отечественные ученые, как Ф. Бенсон, Е.А. Цывкунова, Г.И. Резницкая, Е.А. Насонова и др. Однако взгляды исследователей на решение данной проблемы существенно различаются, и говорить об одном общепризнанном принципе выделения компонентов образовательной автономности пока не представляется возможным.

Сравним, к примеру, версии, предложенные Е.А. Насоновой и Г.И. Резницкой. Е.А. Насонова выделяет четыре основных компонента образовательной автономности: 1) психологический, предполагающий наличие у обучающегося «устойчивой мотивации и уверен-

ности в себе»; 2) методический, состоящий в управлении учеником собственной образовательной траекторией, начиная от самостоятельной постановки целей учения и заканчивая самооценкой результатов своей учебной деятельности; 3) социальный, означающий обучение в сотрудничестве с представителями иноязычной культуры и другими членами учебной группы; 4) когнитивный, заключающийся в себе владение обучающимся спектром учебных стратегий и выработку собственного индивидуального стиля учения [9]. Из предложенной структуры интегративного качества следует, что исследователь рассматривает образовательную автономию на макроуровне, обобщенно, что соответствует педагогическому ракурсу исследования проблемы в большей степени, чем методическому, хотя и не противоречит природе рассматриваемого качества.

Как приблизить понимание психологических, педагогических и социальных процессов, происходящих при развитии учениками своей образовательной автономности, к ситуациям реального обучения конкретному учебному предмету, такому как иностранный язык? Данную задачу попыталась решить Г.И. Резницкая, выделившая в структуре образовательной автономности обучающихся 1) операциональный компонент, в который входят учебные действия, «направленные непосредственно на освоение предметного содержания учебной дисциплины»; 2) мотивационный компонент, «отражающий степень заинтересованности и желания обучающегося изучать учебный предмет»; 3) действия, направленные на оценку и контроль своей учебной деятельности [10, с. 3]. Таким образом исследователь переносит акцент на конкретные учебные действия и состояния, реализуемые учеником как в аудиторных, так и во внеаудиторных учебных условиях, что соответствует частнодидактическим взглядам на решение поставленной проблемы.

Заметим, что оба исследователя не противоречат друг другу в том, что обучающийся, обладающий образовательной автономностью, должен:

- иметь достаточно высокий уровень мотивации изучения учебного предмета;
- владеть основными стратегиями своего учения, реализующимися в разнообразных учебных действиях;
- уметь осуществлять регуляцию и мониторинг своей учебной деятельности.

Несмотря на кажущуюся простоту отмеченных признаков образовательной автоном-

ности, с 60-х гг. XX в. по настоящее время ученые-методисты практически не предпринимали попытки конкретизировать каждую из данных позиций в номенклатуре знаний, умений и навыков, которыми должен обладать обучающийся, стремящийся достигнуть высокого уровня образовательной автономности. На основе результатов вышеуказанных исследований мы создали собственную модель компонентного состава образовательной автономности, встроенную в обобщенную лингводидактическую модель формирования и развития этого качества (см. рис. 1 на с. 87).

Поскольку одной из задач нашего исследования является *развитие стратегий чтения учащихся старших классов школы на материале английского языка*, мы посчитали необходимым адаптировать некоторые элементы предложенной схемы к соответствующим условиям обучения (см. рис. 2 на с. 87).

В соответствии с предлагаемыми схемами образовательная автономность изучающих английский язык на старшей ступени школьного обучения состоит, на наш взгляд, из следующих компонентов:

1) *мотивационного*, предполагающего развитие мотивации старшеклассников в единстве с развитием у них таких психологических и учебных умений, как умения:

– *ставить перед собой цели и задачи своего учения*; в нашем случае речь идет об осознании и самостоятельной постановке целей чтения, выражающихся в ответах обучающегося на вопросы: *какая (-ие) тематика(-и) текстов интересна мне наиболее всего? с какими жанрами текстов мне приятнее всего работать? какие способы работы с англоязычными текстами выбранной(-ых) темы или тем и жанров нравятся мне больше всего?*

– *избегать фрустрации* (т.е. «психического состояния, которое возникает перед лицом реальной или воображаемой помехи, препятствующей достижению цели» [11, с. 248]) при работе с текстами различных жанров и сложности; здесь речь идет, прежде всего, о понижении обучающимся уровня своей языковой тревожности [3];

2) *регулятивно-деятельностного*, предполагающего учебные действия старшеклассников, как направленные непосредственно на освоение ими стратегий работы с учебным материалом (в нашем случае с текстами – в целях их последующего отбора для дальнейшей работы), так и имеющие регулятивный характер, направленные на контроль реализации этих стратегий, а также повышение самооцен-

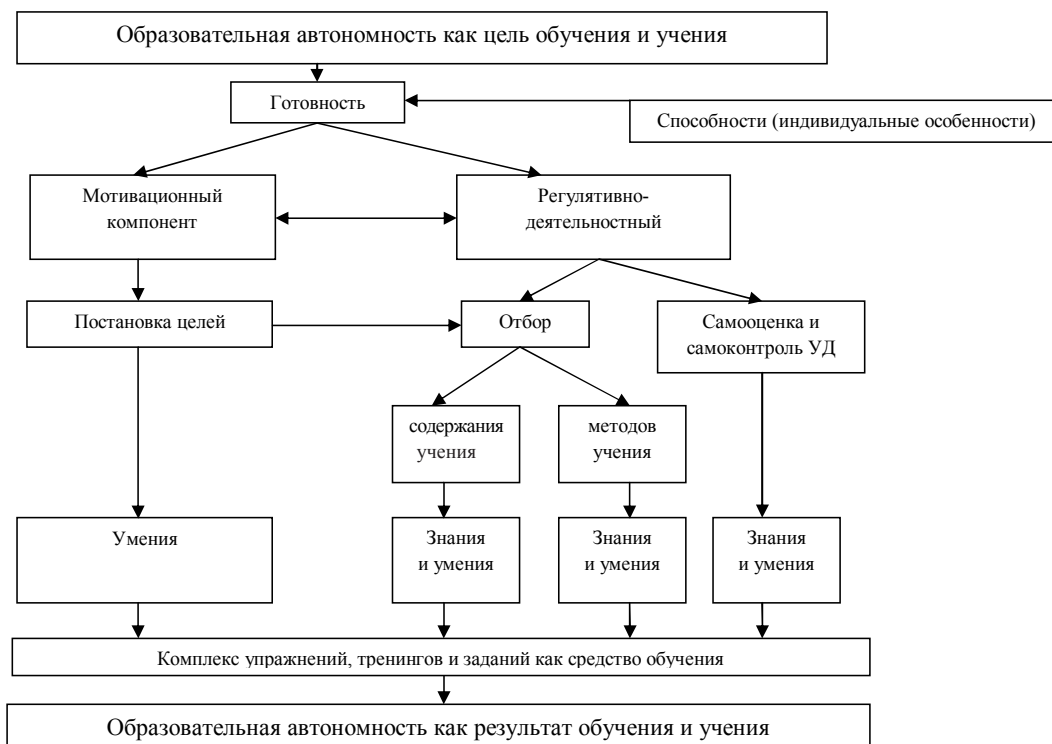


Рис. 1

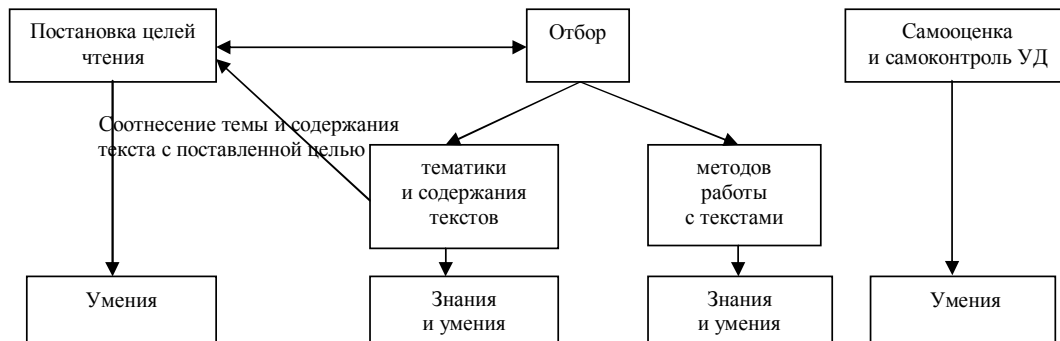


Рис. 2

ки обучающихся при изучении иностранного языка (в нашем случае англоязычного чтения); для этого обучающимся следует:

- при отборе интересующих тематики и содержания текстов знать:
 - а) значения изученных лексических единиц (слов, словосочетаний), обслуживающих ситуации в рамках тематики основной школы;
 - б) способы работы с двуязычными словарями и справочниками;
 - в) средства связи предложений друг с другом в тексте (вводные слова, союзы и т.д.);

г) функции первого и последнего абзацев текста;

- при отборе тематики и содержания текстов уметь:
 - а) прогнозировать тематику и содержание текста по его заголовку, схеме, иллюстрации;
 - б) определять тематику и содержание текста путем выделения ключевых слов и смысловых вех, определения их значений и группировки их по тематическому признаку;
 - в) бегло просматривать текст и делить его на абзацы (если текст не имеет деления на абзацы);

г) прогнозировать тематику и содержание текста по первому и (или) последнему абзацу (если текст имеет деление на абзацы);

- при отборе способов работы с текстами знать особенности:

- а) основных видов чтения (ознакомительного, изучающего, просмотрового, поискового);

- б) основных стилей (публицистического, научно-популярного, художественного, функциональных (связанных с определенной сферой деятельности человека)) и жанров текстов;

- при отборе способов работы с текстами уметь выбрать одно или несколько учебных действий с текстом в рамках соответствующего вида чтения в соответствии с поставленной целью чтения;

- при осуществлении оценки и контроля вышеуказанных учебных действий уметь:

- а) отслеживать свои наиболее характерные ошибки при работе с текстом и исправлять их (метод «Top Ten Mistakes»);

- б) вести в течение определенного периода обучения (от нескольких месяцев до нескольких лет) языковую биографию как часть своего языкового портфеля (в нашем случае – «Reading Portfolio») [4, с. 143].

Как видно из представленных схем и предложенной нами номенклатуры знаний и умений школьников (мы предполагаем, что на старшей ступени школьного обучения их речевые навыки уже достаточно автоматизированы), мотивационный и регулятивно-деятельностный компоненты образовательной автономности неразрывно связаны друг с другом по нескольким причинам. Во-первых, высокий уровень мотивации школьников является не только «стартовой площадкой» для развития их образовательной автономности, но и фактором, обеспечивающим эффективность этих процессов на протяжении всего обучения. Без наличия прочной и постоянно поддерживающейся мотивации к чтению иноязычных текстов обучающиеся не смогут эффективно осуществлять деятельность по отбору их тематики, содержания и методов работы с ними, а также вряд ли захотят осуществлять систематический мониторинг своего учения. Во-вторых, поскольку осознанные мотивы – это цели [6], то целеполагание (в нашем случае в сфере иноязычного чтения), осуществляемое старшеклассниками, должно находить свое продолжение в работе с конкретными текстами и деятельности по контролю правильности выполнения этой работы. В то

же время тематика и содержание понравившегося школьнику текста должны соотноситься с той или теми целями чтения, которые он определил для себя ранее, что напрямую повлияет на выбор им способа работы с таким текстом. В-третьих, принятие обучающимся целей своего учения есть неотъемлемая составляющая не только процесса становления его мотивации, но и саморегуляции его учебной деятельности [5].

Нам осталось объяснить присутствие в компонентном составе образовательной автономности такого элемента, как *способности*. Мы воспринимаем способности как индивидуально выраженные особенности каждого обучающегося [1], данные ему при рождении или развившиеся в результате взаимодействия с окружающим миром. Поскольку количество таких особенностей очень велико, мы не считаем нужным ставить уровень развития образовательной автономности в зависимости от уровня развития каких-либо определенных способностей. Однако мы признаем, что способности, которыми обладает обучающийся, могут повлиять на *скорость* решения им проблем и, как следствие, успешность достижения уровня автономной языковой личности. В связи с этим при наличии достаточного количества учебного времени мы рекомендуем учителям старшей школы проводить диагностику способностей учеников.

В настоящий момент представленная нами лингводидактическая модель создания условий развития школьниками своей образовательной автономности проходит апробацию в экспериментальном обучении в старших классах МОУ «Гимназия №1» и МОУ «Гимназия №12» г. Волгограда. Отметим, что такая модель сможет помочь исследователям создать идентичные модели развития образовательной автономности старшеклассников и в других видах иноязычной речевой деятельности.

Литература

1. Большая психологическая энциклопедия. М. : Эксмо, 2007.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987.
3. Каспарова М.Г. Психодиагностика иноязычных способностей. М. : Школа Китайгородской, 2003.
4. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М. : Академия, 2010.

5. Краткий психологический словарь. М. : Политиздат, 1985.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Полит. лит., 1975.
7. Марычева Е.П. Инновационные технологии в образовательном процессе (обучение иностранным языкам). URL: <http://www.vlsu.ru>.
8. Милованова Л.А. Иностранные языки в профильной школе : учеб. пособие. Волгоград : Перемена, 2009.
9. Насонова Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению // Вестн. гуманитар. фак. ИГХТУ. 2009. №4. С. 318 – 322.
10. Резницкая Г.И. Психолого-педагогические аспекты развития автономии учащихся в освоении иноязычной культуры // Вестн. МГЛУ: автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. 2001. Вып. 461. С. 3 – 5.
11. Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта // Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994.
12. Ходяков Д.А. Образовательная автономность изучающих иностранные языки: способность или готовность? // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2012. №10. С. 98 – 102.
13. Ходяков Д.А. Образовательная автономность или учебная автономия: к вопросу о дефиниции и структуре // Иностранные языки в школе. 2012. №6. С. 21 – 27.
14. Шевченко Н.И., Воробьев Р.А. Развитие автономной языковой личности при обучении межкультурному общению // Вестн. МГЛУ: автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам. 2001. Вып. 461. С. 15 – 20.



Linguodidactic model of development of senior school pupils' educational autonomy (based on the English language reading)

There is considered the linguodidactic model of development of senior school pupils' educational autonomy, the components of educational autonomy, as well as the range of knowledge and skills that are included into the structure of this quality in the English language reading study.

Key words: *autonomic language personality, educational autonomy, strategies of reading, motivation, regulation of work, abilities.*

О.Н. ВЕЛИКАНОВА
(Волгоград)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ СРЕДСТВАМ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Рассматривается структура содержания обучения средствам социализации в иноязычной среде. Описываются лингвистический, психологический и методологический компоненты такого обучения.



Ключевые слова: *социализация, иноязычное коммуникативное пространство, единицы языка и речи, сферы общения, социокультурная компетенция, иноязычные средства социализации.*

В условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО возникает необходимость готовить специалистов, владеющих целым рядом компетенций, включающих в себя способность и готовность общения в международной сфере. Это обусловлено, в первую очередь, расширением международных отношений в различных сферах профессиональной деятельности специалистов и, как следствие, все расширяющейся практикой межкультурного общения. Социализация в иноязычном обществе становится закономерным явлением профессиональной деятельности современного специалиста.

Эти тенденции находят отражение в образовательных стандартах нового поколения. Так, стандарт специальности 031600 «Реклама и связи с общественностью» и составленная на его основе программа обучения включают в область профессиональной сферы будущих специалистов такие требования, как:

- овладение способностью использовать иностранный язык как средство профессиональной коммуникации в межкультурном пространстве в совокупности разнообразных ситуаций и форм общения для решения профессиональных задач;
- умение устанавливать, поддерживать и развивать межличностные и деловые отношения с представителями различных структур;
- способность участвовать в формировании эффективных внутренних коммуникаций;
- готовность использовать знания и умения в практической деятельности и для обще-