

АВТОНОМНЕ ТА САМОСТІЙНО КЕРОВАНЕ ІНШОМОВНЕ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НІМЕЧЧИНИ

Н. В. Хорошилова, викладач

У статті розглядається автономне навчання як одна з форм оволодіння дорослими іноземних мов. Виокремлюються принципи навчання та надається їх характеристика.

Автономне навчання, самостійно кероване навчання, іншомовне навчання дорослих.

Постановка проблеми дослідження. Поняття навчальна автономія та самостійно кероване навчання вже міцно закріпилося на різноманітних рівнях дидактичного понятійного поля. Л. Дікінсон (L. Dickinson) стверджує, що для самостійно керованого навчання найважливішим є насамперед забезпечення навчальними матеріалами. Саме таке навчання підходить тим учням, які мають певні навички і можуть самостійно, відповідально навчатися. Навчальні матеріали для такої форми навчання розроблені таким чином, що мають всі необхідні рекомендації (інструкції) та завдання, під час виконання яких не потрібні вчителі.

Самокерованість учня може бути обмеженою та залежатиме від того, наскільки він хоче працювати з матеріалами, тому поняття самокерованість для цієї форми навчання не може бути точно сформульовано. Навчальна автономія спирається насамперед на такі форми навчання, які направлені на те, щоб забезпечити успішний процес навчання, а також сприяти формуванню відповідальності за власний навчальний процес в тих, хто навчається. Д. Воде (D. Wode) вважає, що обидва поняття: «автономне навчання» та «самостійно кероване навчання» не суперечать одне одному, але мають певні відмінності, а саме: вказують на різноманітне розуміння і тлумачення автономії, причому самостійно кероване навчання має відношення до організації навчального процесу, а навчальна автономія стосується насамперед змістового боку навчання.

Такі українські дослідники, як В. Гаманюк, С. Амеліна, Н. Кузнецова, Є. Іжко приділяли у своїх дослідженнях увагу проблемам розвитку іншомовного навчання, зокрема і питанням навчальній автономії. У зарубіжній педагогіці, зважаючи на вагомість проблеми у сучасних реаліях, розвиток автономного навчання став предметом пильної уваги таких дослідників, як М. Брін (M. Breen), Л. Дам (L. Dam), Х. Холек (H. Holec), Р. Грот'ян (R. Grotjahn) та багатьох інших.

Мета статті – дослідити навчальну автономію та самостійно кероване навчання як форми оволодіння іноземними мовами дорослими у Німеччині.

Дослідник В. Блейл (W. Bleyhl), який ґрунтовно вивчав питання самостійно керованого навчання, пропонує пов'язувати це поняття з самокерованістю та самоорганізацією. З точки зору нейробіології та нейроінформатики, надзвичайно важливою у навчальному процесі є здатність мозку людини самостійно керувати обробкою інформації і, таким чином, будувати когнітивні структури, які наприкінці кожного процесу навчання зберігаються у пам'яті. Саме це нейронаукове підґрунтя процесу самокерування та самоорганізації має відношення до гуманістичного підходу до визначення поняття «навчальна автономія» [2].

П. Бенсон (P. Benson) збагатив дидактичне поле понять ще однею дефініцією. Він зазначає, що існують три версії визначення навчальної автономії: технічна, психологічна та політична [1]. Версію з технічним поняттям цілком підтримує Л. Діккінсон. Під цим поняттям дослідник розуміє навчання поза межами інституційної освіти (школа, університет), тобто без безпосередньої участі у навчальному процесі вчителя [5].

Психологічна версія визначається як здатність брати відповідальність за навчання та бачити розвиток навчальної автономії як неізолюваний процес, який здійснює сильний вплив на індивідуальний процес отримання знань.

Ми погоджуємося з думкою дослідника щодо розуміння ним в межах так званої «політичної версії» процесу навчальної автономії як програми взаємодії контролю за навчальним процесом та за його змістом. Автор теорії зазначає, що політична версія є основною і залежить насамперед від умов, за яких навчання є можливим. Це стосується як самостійного навчання, так і навчання, контрольованого інституціями, в яких відбувається цей процес. Всі версії розуміння навчальної автономії та самостійно керованого навчання не обмежуються тільки навчанням іноземних мов. Програма з методики навчання автономії – це загальна педагогічна програма, яка розроблена за усіма необхідними критеріями.

Технічна складова навчальної автономії та самостійно керованого навчання розглядається в освітньо-політичному контексті, а саме ми маємо на увазі відсутність навчальних установ, наявності матеріалів та технічних засобів. Проблемою визначення автономії у навчанні іноземних мов займалися також такі дослідники як Х. Холек і Д. Літл. Вони розуміють її як ідеальну форму, що базується гуманістичному підґрунті, а саме: вважають, що кожна форма навчання у закладах, що орієнтуються на автономію того, хто вчиться, має загальну мету, залежить від навчального стилю та навчальної спроможності учня, він сам будує та планує процес отримання певних знань і бере на себе за це відповідальність. Це стосується також і встановлення мети, змісту, успішності навчання, вибору необхідних методів та технік навчальної роботи, організації самого процесу (час, місце, регулярність), оцінювання. Таким чином той, хто вчиться, перебирає на себе функції вчителя [8].

Підсумуюче все вище викладене щодо визначення понять самостійного навчання, стає очевидним, що розуміння поняття коливається між автономією як загальною виховною метою, і однією з дидактично-методичних засад, здатністю учня організувати власний процес навчання, що саме і є метою та головним завданням даного виду діяльності, в той час як вчитель повинен сприяти виконанню цих завдань та досягненню мети. Таким чином, вчитель виконує роль порадики, координатора навчальної діяльності.

Самостійно кероване навчання у своєму технічному вигляді суттєво відрізняється від автономного навчання з точки зору походження та історії розвитку. У широкому сенсі самостійно кероване навчання пов'язане з дидактичними концепціями, які були розроблені ще у 60-ті та 70-ті роки на базі навчально-психологічних теорій біхевіоризму і розглядалися як програмне навчання або програмні інструкції, що застосовуються в певних навчальних контекстах (планах). У програмних інструкціях навчальні матеріали були побудовані за допомогою лінійних та розширених базових принципів таким чином, щоб той, хто навчається, міг самостійно опрацювати завдання незалежно від вчителя. Дивлячись на те, що сучасні матеріали є комплексними та підкріплюються певними інструкціями, процес навчання набуває ознак зовні ізольованого та контрольованого.

Навчальна автономія як дидактична концепція розвивалася незалежно від практики організованого інституційного навчання, яка спиралася на науковий досвід. Це саме стосується іншомовного навчання. Завдяки ініціативам Ради Європи у 70-ті роки процес становлення автономії розпочався у маленьких європейських країнах, а теоретичне підґрунття було закладено набагато пізніше. Якщо розглядати історію розвитку дидактики іншомовного навчання, то очевидно, що цей процес відбувався одночасно з іншими процесами і під впливом релевантних, суміжних наук (лінгвістики та психології навчання).

Дивлячись на те, що автономне навчання не є педагогічною концепцією, яка пов'язана зі звичними теоретико-практичними структурами базових та допоміжних наук, цей вид навчання знаходить застосування у багатьох інших педагогічних проектах. Таким чином, до основних принципів реформування педагогіки належить те, що учні поступово залучаються до методів та робочих технік, які сприяють подальшому розвитку їх спроможності до самостійного навчання. Роль вчителя видозмінюється. Він виступає вже не як інструктор, а як порадики, діяльність якого сприяє формуванню і розвитку самостійності.

У Франції була створена робоча школа, яка керувалась цими принципами, учні самі виступали ініціаторами і організаторами навчального процесу, що призводило до формування колективної відповідальності. Х. Фрайнет (С. Freinet) приділяв увагу еволюції учнів, яка відіграє ключову роль у контексті навчальної автономії. Але цей вид навчання не може бути застосований повною мірою, бо переконливого наукового обґрунтування ще немає. У першій половині ХХ-го століття

наявність механічно-біхевіористичних теорій не дала можливості обґрунтувати ці педогогічні викладки. Сучасний попит та пошук інтересу до автономного навчання дають підстави стверджувати, що цей вид навчання потребує прискіпливої уваги науковців.

Когнітивна психологія є без сумнівів однією з найважливіших прикладних наук у сфері дидактичних концепцій, які займаються навчальною автономією. Ця наука вивчає когнітивність, а саме здібності до сприйняття інформації, її засвоєння, осмислення та аналізу, які властиві мозку людини. Всі дисципліни когнітивної психології визнають людину як автономну когнітивну систему, основним завданням якої є сприйняття інформації з навколишнього середовища та переформатування її у когнітивні структури. Обробка інформації відбувається на базі комплексних когнітивних утворень, які складаються з низки стратегій, що керують цим процесом, зберігають знання на різних рівнях пам'яті, де вони розміщуються організовано та чітко структуровано. Навчання це є процес інтеграції та реорганізації знань, здатність людини переструктурувати та зберегти інформацію за таких умов, щоб згодом за необхідності оптимально її використовувати [7].

Провідні фахівці зазначають, що когнітивна психологія займає ключові позиції в цьому питанні й має великий вплив на формування навчальної автономії. Процес обробки інформації – це конструкція або механізм, у роботі якого безпосередньо беруть участь навички сприйняття світу та збереження знань. З точки зору психології це означає, що інформація, яку сприймає мозок людини фігурально, і кожна когнітивна система залежно від отримання знань будує суб'єктивну, когнітивну репрезентацію інформації, отриманої ззовні. Цей процес є автономним, він відбувається під час обробки інформації.

Результати досліджень вказують на те, що навчальна інформація сприймається учнями у тій формі, яку пропонує вчитель, а саме у вигляді навчальних матеріалів. Під час роботи над цим завданням кожен учень спирається на суб'єктивні знання, а саме може пов'язати нову інформацію з попередніми знаннями. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що вчитель повинен мати різноманітні навчальні пропозиції, наприклад створити у класній кімнаті окремі навчальні зони, облаштовані для роботи окремих груп. Досягнення когнітивної психології щодо отримання знань є автономний конструктивний процес, у якому питому вагу складають суб'єктивні знання учня. Така наука як неврологія будує основні принципи на науковому розумінні самоорганізації або самостійно регульованого навчання. Такі дослідники як В. Блейл (W. Bleyhl) і Ю. Мултхауп (U. Multhaup) пропонують використовувати так названі «конекційні» моделі для того щоб зробити процес навчання самостійно організованим [2].

Дж. Мак Клеланд (J. Mc Clelland) і Д. Румельхарт (D. Rumelhart) презентували так звану «PDP-модель» (parallel distributed processing model)- це зв'язуюча модель когнітивних процесів, які відбуваються паралельно (одночасно) на різних рівнях у мозку. Мільярди нейронів

здіянні під час розумової роботи та тісно пов'язані між собою. Прихильники цієї теорії пропонують розрізняти види сигналів, які посиляють у клітини мозку один до одного збуджуючий (excitatory) та гальмуючий (inhibitory) імпульси. Перші працюють у тісному зв'язку та посилюють роботу відповідних нейронів, в той час як інші нівелюють силу цих взаємозв'язків, а нейробіологічні процеси обробки інформації залежать від зовнішнього впливу [10].

Теоретичне обґрунтування поняття навчальної авономії пов'язане з «конструктивізмом», який впровадили відомі вчені В. Едельштайн (W. Edelstein) та С. Хоппе-Граф (S. Hoppe-Graf) у Женевській школі. Вони вважають, що розвиток когнітивних навичок особи, яка навчається, відбувається під час взаємодій індивіда і навколишнього світу. Асиміляція та акомодация – це процеси, які впливають на формування когнітивності. Радикальний конструктивіст Е. фон Глазерсфельд (E. Von Glasersfeld) наголошує на тому, що сприйняття інформації відбувається не органами відчуттів, а фіксується мозком, який конструює відповідну реальність. Світ, у якому ми живемо, не є відображенням всесвіту, в середині якого існує людина, а має вигляд великої конструкції, де людина будує та випробовує соціальні зв'язки. Останні роки психологи вивчають цей науковий спадок, що значною мірою підтверджується розумінням процесу, який керується особистістю, та науковими здобутками когнітивних наук [7].

У США в контексті розвитку нових технологій було розроблено цілу низку важливих педагогічних принципів, які надали особливого значення навчальній автономії та самостійно керованому навчанню. Слід виокремити принцип самоорганізації та відповідальності, які за даними останніх досліджень, слугують та підпорядковуються конструктивним процесам. Навчання відбувається успішно тоді, коли учень сам себе організовує та несе відповідальність за якість знань. Наступним принципом, який є притаманним навчальній автономії - це принцип кооперації. Д. Вольф (D. Wolff) підкреслює, що саме цей принцип є запорукою успішності навчального процесу тому, що він сприяє взаємообміну знаннями кожного учасника з рештою навчальної групи. Таким чином, принцип конструктивізму з педагогічної точки зору інтерпретується як один з ключових принципів у навчальному процесі, тому його необхідно застосовувати на заняттях в тому числі і з іноземних мов [9]

Слід зазначити, що під час навчання іноземних мов педагогічні принципи замінюються в умовах використання конкретних дидактичних концепцій. Л. Дам (L. Dam) визначив 5 основних умов навчальної автономії, за яких навчання буде успішним, і які є характерними саме для навчання іноземних мов. Це групова робота, характер завдань, відповідно підготовлені навчальні матеріали, механізми оцінювання, особлива роль вчителя [4].

Групова робота відбувається у навчальній аудиторії, де всі учні виконують разом важкі завдання, опановуючи нову мову. Робота у маленьких групах підвищує відповідальність кожного учня під час роботи

над завданнями. Ніщо так не впливає на виконання поставленого завдання, як спільна відповідальність за успішність кінцевого результату. Робота у групах призводить також до того, що навчальна група може зробити велику кількість різних завдань. Це саме й сприяє тому, що робота окремих маленьких груп об'єднується для досягнення спільного кінцевого результату. Такий процес навчання передбачає понятійну презентацію отриманого результату, а також автентичне використання іноземної мови.

Завдання. Спектр завдань, які виконують учні, є набагато ширшим, ніж на звичайному занятті. Вони розподіляються таким чином, що сам учень може обирати завдання. Процес навчання може бути довгостроковим та короткостроковим. Є завдання, які виконуються під час занять, а частина з них, ті, що потребують більше часу, наприклад, проекти, виконуються у позанавчальний час. Через деякий час результати презентуються у вигляді постерів, брошюр, малюнків, інтернет-сторінок. Під час цієї роботи розвиваються не тільки навички усного мовлення, читання, але й письмові навички. Це можуть бути й інші завдання, наприклад творчі, такі як складання віршів, написання оповідань, складання ребусів, кросвордів (під час вивчення нових лексичних одиниць), пошук граматичних правил, виготовлення засобів наочності, упорядкування окремих мовних одиниць до однієї теми, написання скетчів або театральних вистав, підготовка доповідей, написання рецензій.

Під час роботи у групах учні користуються навчальними матеріалами. М. Брін (M. Breen) пропонує виділити продуктивні (орієнтовані на зміст) та процесуальні (Inhalt-oder Produktmaterialien, Prozessmaterialien). До перших належать автентичні матеріали (книги для різних вікових категорій, аудіо-та відеоматеріали). Деякі дослідники називають їх «Rohmaterialien» - необроблений матеріал, який спеціально не підготовлений. До таких належать інформаційні матеріали, насамперед словники, граматичні довідники, з яких учні отримують інформацію щодо лексичних та граматичних структур іноземної мови. Процесуальні матеріали – це тип навчальних матеріалів, які оброблені викладачем і ґрунтуються на використанні певних, релевантних для кожної конкретної навчальної ситуації, для кожної цільової групи робочі стратегії, підходи або техніки, передбачають використання словників або граматичних довідників, стратегій читання, письма, аудіювання з метою досягнення певної мети [3].

Оцінювання усіх видів навчальної діяльності – найважливіший етап у автономному навчанні. Воно може здійснюватися з різною регулярністю, наприклад, раз на тиждень, де можуть бути перевірені певні навички або проекти. Відповідно пропонується розрізняти такі критерії оцінювання, як: активність, якість представлених матеріалів, результати роботи, соціальні аспекти ситуацій. Проводити оцінювання може здійснюватися безпосередньо учнями за умов публічності. Той, хто навчається, повинен також вести щоденник, у якому фіксуються в хронологічній послідовності навчальні здобутки (аналогічно до портфоліо).

Роль вчителя. Зрозуміло, що роль вчителя на звичайному уроці – це зовсім інша роль, ніж під час автономного навчання. На заняттях з іноземних мов, які є некерованими, вчитель постає як порадник, модератор, а не як джерело знань. Тож, його функція під час автономного навчання іноземних мов це функція наставника, а не ментора.

Педагогічна концепція навчальної автономії знаходить все більше прихильників серед педагогів та дидактиків. Але нові форми навчання викликають жваві дискусії, а за умов розвитку технічних засобів, можливості використання автономного навчання значно розширюються. Тож, ця проблема має досліджуватися послідовно і ґрунтовно.

Список літератури

1. Benson P. The philosophy and politics of learner autonomy / P. Benson, P. Voller // *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London. – 1997. – S 18–34.
2. Bleyhl W. Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das Implizite sprachliche Wissen zu etablieren / W. Bleyhl // *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* – Bochum. – 1995. – S. 211–224.
3. Breen M. How do we recognize a communicative classroom? / M. Breen // *Dunford House Seminar*. – Mimeo, 1982. – 77 p.
4. Dam L. Learner Autonomy 3 / L. Dam // *From Theory to Classroom Practice*. – Dublin, 1995. – 88 p.
5. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning / L. Dickinson. – Cambridge, 1987. – 200 p.
6. Edelstein W. Die Konstruktion kognitiver Strukturen / W. Edelstein, S. Hoppe-Graf // *Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*. – Bern, 1993. – 328 p.
7. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – Tübingen; Basel : A. Francke Verlag, 2007. – 656 S.
8. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford. – 1981. – 53 p.
9. Wolff D. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht? / D. Wolff // *Die neueren Sprachen*. – 1994. – № 93. – S. 407–429.
10. Mc Clelland J. Distributed memory and the representation of general and specific information / J. Mc Clelland, D. Rumelhart // *Journal of Experimental Psychology General*. – 1985. – № 114. – S. 139–188.

В статье рассматривается автономное обучение как одна из форм обучения взрослых иностранным языкам. Выделяются принципы обучения и даётся их характеристика .

Автономное обучение, самостоятельно управляемое обучение, иноязычное обучение взрослых .

The article deals with autonomous learning as a form of adult learning foreign languages. Principles of the teaching foreign languages are allocated and their characteristics are given.

Autonomous learning, self managed learning, foreign language teaching adults.

УДК 378

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ З ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН»

В. А. Яковлева, кандидат педагогічних наук, доцент

У статті розглядається структура проведення навчальної (педагогічної) практики з дисципліни «Методика навчання соціально-педагогічних дисциплін», критерії її оцінювання, порядок заповнення документації, обґрунтовано мету, завдання практики, висвітлено основні етапи організації навчальної практики: підготовчий, робочий, підсумковий; розроблено методичне забезпечення практики.

Практична підготовка; педагогічна практика з соціально-педагогічних дисциплін; види практик; наскрізна програма практик; робоча програма практики; структура програми практики; етапи організації та проходження практики; методичне забезпечення практики.

Постановка проблеми. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» практична підготовка належить до основних форм організації навчального процесу у ВНЗ. Практика студентів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня «магістр», й має на меті набуття студентом професійних навичок і вмінь. Практична підготовка соціальних педагогів є важливою складовою навчально-виховного процесу.[1] У формуванні педагогічної техніки та майстерності виняткова роль належить навчальній практиці, у процесі якої студент використовує знання, навички та вміння, набуті під час вивчення соціально-педагогічних дисциплін. Майбутні викладачі мають бути озброєні сучасними науковими знаннями, що складають основу їх професійної діяльності, та володіти комплексом необхідних фахових умінь. Завдання навчальної практики полягає в ознайомленні студентів під безпосереднім керівництвом і наглядом викладача зі специфікою майбутньої спеціальності, отримання первинних професійних умінь і навичок. Вона проводиться і з відривом, і без відриву

© В. А. Яковлева, 2014