

1. Содержание понятия «процесс обучения»

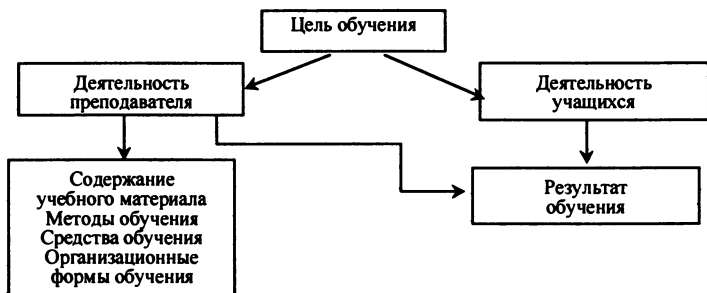
Процесс обучения – это последовательное и педагогически обоснованное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого достигаются цели обучения, образования и развития учащихся. Успешность процесса обучения зависит от владения обучающим профессиональными умениями преподавателя языка; от готовности и способностей учащихся к обучению; от эффективности обучающей программы, применяемой в процессе обучения.

Будучи компонентом системы обучения, процесс обучения тесно связан с другими составляющими этой системы: целями, методами, средствами обучения. Цели обучения определяют содержание процесса обучения, т.е. тот объем знаний, навыков, умений, которыми должны овладеть учащиеся в процессе занятий; методы – приемы, с помощью которых поставленные цели могут быть достигнуты наилучшим образом; средства обеспечивают формирование различных компетенций в заданных программой и отраженных в учебных пособиях параметрах.

Представление о процессе обучения как целостной системе дает приводимая схема.

Системообразующими понятиями процесса обучения как системы выступают цель обучения, деятельность преподавателя, деятельность учащихся и результат обучения. Переменными же составляющими этого процесса являются содержание учебного материала, методы, средства обучения и его организационные формы в виде практических занятий по языку, лекций, семинаров, лабораторных работ и др. Объединяющим началом всех компонентов учебного процесса является совместная учебная деятельность пре-

подавателя и учащихся, включенных в процесс общения. Благодаря совместной деятельности преподавателя и ученика учебный процесс функционирует как составная часть системы обучения языку.



СТРУКТУРА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

2. Участники процесса обучения

Преподаватель. Является основным участником процесса обучения, организующим и направляющим его ход. В современной методике получил распространение новый подход к процессу обучения, получивший название *центрированный на ученике подход* (student-centred approach), суть которого заключается в максимальной передаче инициативы обучения самому учащемуся, что создает партнерские отношения между преподавателем и учащимися на уроке и в максимальной мере обеспечивает раскрытие личностного потенциала учащихся в результате особой организации занятий (использование ролевых игр, обучение в сотрудничестве и др.). Однако в любом случае при этом сохраняется ведущая роль преподавателя, которая не должна сводиться лишь к управлению усвоением в рамках решения отдельных учебных задач, но должна заключаться также в реализации принципа активности и самоуправления в учебно-познавательной деятельности учащихся.

Деятельность преподавателя на занятиях по языку реализуется вокруг трех главных организационных форм процесса обучения: урока, домашней работы учащихся, внеаудиторной работы. При этом урок является основной организационной структурной единицей процесса обучения, а его структурно-функциональной единицей является упражнение или серия упражнений. Таким

образом, в упражнении объединяются и цели, и содержание обучения, и учебные действия по их реализации.

Особенность организации обучения на иностранном языке состоит в том, что обучение протекает не на родном, а на изучаемом языке, овладение которым предусматривает решение двух задач: усвоение системы языка (нового языкового кода) и овладение способами пользования языком в различных ситуациях общения. Решение этих задач во многом зависит от профессиональной подготовки учителя, требования к которой сформулированы в «Профессиограмме учителя иностранного языка» (Профессиограмма..., 1985).

В обобщенном виде требования к профессии преподавателя могут быть представлены в виде набора *профессионально-педагогических функций* (функция – от лат. *functio* – обязанность, круг деятельности). К ним относятся:

1) *конструктивно-организаторская* – проявляется в процессе подготовки урока, в определении его целей, умении изменить ход урока в процессе проведения занятий;

2) *обучающая* – определяет характер деятельности преподавателя по овладению учащимися языком (часто при этом используют понятие *коммуникативно-обучающая функция*, чтобы подчеркнуть качественное отличие ее содержания от деятельности преподавателя по обучению другим дисциплинам);

3) *воспитательная* – проявляется в деятельности учителя по формированию и развитию личности обучаемого, овладении им нравственными качествами и этическими нормами;

4) *гностическая* (от греч. – познание) – заключается в изучении речевых способностей учащихся, их интереса к предмету, что позволяет выбрать оптимальную программу обучения и методы ее реализации;

5) *оценочная* – связана с умением оценить уровень формируемых знаний, навыков, умений и сопоставить их с требованиями Государственного стандарта и программы по языку;

6) *мотивационно-стимулирующая* – обеспечивает возможности заинтересовать учащихся в изучаемом языке как предмете обучения и стимулировать их на овладение языком;

7) *инструментальная* – проявляется в умении преподавателя использовать средства обучения как компонент учебного процесса и инструмент педагогического труда;

8) *самореализации и саморазвития* – заключается в возможности преподавателя осознать самого себя как участника процесса обучения и регулировать свою профессиональную деятельность в зависимости от обстоятельств ее протекания. Функция связана с понятием *рефлексия* (от лат. reflexio – отражение). Она оказывает стимулирующее воздействие на профессиональное совершенствование педагога, помогает в преодолении таких качеств личности, которые оказывают отрицательное воздействие на эффективность его педагогического труда.

Помимо функций преподавателя, для эффективности педагогической деятельности большое значение имеют также его *педагогические способности*. Способности – это индивидуальные особенности преподавателя, от которых зависят характер формируемых знаний, навыков, умений и успешность выполнения той или иной деятельности. В нашем случае речь идет о профессиональной педагогической деятельности, и от наличия способностей к такой деятельности во многом зависит успешность педагогического труда. Диагностика педагогических способностей проводится с помощью специальных педагогических тестов (см. напр., Крутецкий, Балбасова, 1991). Принято выделять следующие виды способностей к педагогической деятельности:

1) *дидактические* – способности объяснять учебный материал в доступной для учащихся форме;

2) *академические* – способности к постоянному совершенствованию в избранной специальности;

3) *перцептивные* (от лат. perceptio – восприятие) – способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность;

4) *речевые* – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства как на родном, так и на изучаемом языке; рационально пользоваться невербальными средствами общения (мимикой, жестами);

5) *организаторские* – способности организовать как учебный коллектив, так и собственную работу (планирование работы, контроль за ходом ее выполнения). Сюда входит также способность к распределению внимания между несколькими видами деятельности. Объясняя материал, преподаватель в то же время держит в поле зрения всех учащихся, своевременно реагирует на

признаки утомления, непонимания, нарушения дисциплины, одновременно контролируя и собственное поведение (поза, тон голоса, мимика и т.д.). «Умение держать в поле зрения сразу несколько объектов – важнейшее профессиональное умение учителя, – справедливо замечает Е.И. Пассов. – Без него немыслима никакая организация групповой, парной и коллективной работы» (Пассов, 1991);

6) *авторитарные* – способности к эмоционально-волевому влиянию на учащихся и умение на этой основе добиваться авторитета у обучающихся. Эти способности зависят от многих личностных качеств педагога, в частности от его волевых качеств (решительность, выдержка, требовательность, настойчивость в достижении поставленной цели), а также от чувства ответственности за порученное дело по обучению и воспитанию учащихся;

7) *коммуникативные* – способности к общению с учащимися, умение найти к ним правильный подход, установить контакт, быть естественным и искренним в своем поведении, уметь выслушивать собеседника, быть выразительным в интонации, жестах, мимике;

8) *прогностические* – способности предвидеть последствия своих учебных и воспитательных действий, прогнозировать речевое развитие учащихся.

Из сказанного видно, что способности преподавателя к педагогической деятельности включают многие качества личности обучающего, которые приобретаются в ходе обучения в вузе и совершенствуются в процессе педагогической практики. В обобщенном виде такие качества преподавателя могут быть представлены в виде *умений*:

- 1) организовать и планировать свою учебную деятельность;
- 2) реализовать поставленные учебные задачи в ходе учебной деятельности;
- 3) контролировать как собственную деятельность на занятиях, так и учебную деятельность обучающихся;
- 4) совершенствовать свою учебную деятельность, в том числе в процессе повышения квалификации;
- 5) максимально использовать индивидуально-психологические особенности учащихся в ходе учебной деятельности.

Можно говорить также о профессионально-педагогических качествах личности педагога, наличие которых обеспечивает оп-

тимальные возможности для повышения качества учебного процесса. Среди таких качеств чаще всего называются педагогическая эрудиция, педагогическое мышление, наблюдательность, находчивость, рефлексия, педагогическое предвидение. Среди профессионально значимых качеств и собственно личностных характеристик педагога, в своей совокупности составляющих психологический портрет идеального учителя, называют вежливость, взыскательность, выдержку и самообладание, гибкость поведения, добросовестность, доброжелательность, инициативность, ответственность, отзывчивость, эрудированность, принципиальность, самокритичность, скромность, чувство нового, чувство собственного достоинства и ряд других (Маркова, 1974; Митина, 1994).

Собственно психолого-педагогическая подготовка студента к профессии педагога направлена не только на приобретение знаний и формирование навыков и умений профессиональной деятельности, но и на овладение способностями и личностными качествами, характеризующими профессиональную компетенцию педагога. Формирование профессиональной и коммуникативной компетенции, обеспечивающих возможности качественной работы преподавателя, составляют основную цель обучения в филологическом вузе.

Суммируем наше представление о профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка.

1. Источники формирования профессиональной компетенции: философия, психология, лингвистика, педагогика, методика, культурология, социология, экономика, политология, литература, история, иностранный язык, родной язык, семинарские занятия по методике, курсовые и дипломные работы, педагогическая практика в школе (в вузе).

2. Уровни профессиональной компетенции: элементарный, пороговый, компетентный, мастер-уровень.

3. Умения профессиональной компетенции: конструктивные (связаны с организацией учебного процесса), учебные (связаны с проведением учебного процесса), гносеологические (связаны с возможностью правильно оценивать учебную деятельность и индивидуальные особенности ученика), рефлексивные (связаны с оценкой собственной деятельности).

4. Способности к профессиональной деятельности: дидактические, профессиональные, перцептивные, коммуникативные, речевые, организаторские, авторитарные, прогностические.

5. Качества профессиональной деятельности: вежливость, добросовестность, объективность, доброжелательность, отзывчивость, чуткость, выдержка, самообладание, скромность, чувство нового, чувство собственного достоинства, гибкость, инициативность, наблюдательность, находчивость, педагогическое предвидение и др.

6. Профессионально-педагогические функции преподавателя: конструктивно-организаторская, обучающая, информационно-воспитывающая, гностическая, оценочная, мотивационно-стимулирующая, инструментальная, функция самореализации и саморазвития.

7. Виды профессиональной деятельности (профессиональное поле): учитель иностранного языка, переводчик, специалист-филолог, педагог-наставник, научный работник, культуровед.

Учащийся. Человек, получающий знания в любой образовательной системе, является обучающимся и участником процесса обучения. Периодизация этапов обучения в зависимости от возраста обучающихся выглядит следующим образом: дошкольный, дошкольный, младший школьный, средний школьный, или подростковый, старший школьный, студенческий (Крутецкий, 1976).

Знание возрастных особенностей учащихся представляется очень важным как для построения общей системы обучения, так и для определения особенностей преподавания иностранного языка.

Для младшего школьного возраста (6–10 лет) характерна готовность к школьному обучению, в основе которой лежит интерес к новой деятельности, являющейся источником мотивации обучения. Готовность ребенка к школе определяется его общим физическим и умственным развитием, владением достаточным объемом знаний из области повседневного общения, культурой поведения, умением сотрудничества, желанием учиться. Эти качества формируются в семье в дошкольные годы, и от уровня их сформированности в значительной мере зависят вхождение ребенка в школьную жизнь, его отношение к школе и успешность обучения.

Исследователи отмечают ряд трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники: новый режим жизни, необходимость систематически трудиться для овладения знаниями, принятие авторитета учителя. Учебная деятельность является ведущей

в школьном возрасте, и в процессе ее формируются такие виды речевой деятельности, как чтение, письмо, устная речь.

Иностранный язык входит в образовательную область «Язык и литература», и раннее начало занятий по иностранному языку многие методисты считают предпочтительным для достижения базового уровня овладения языком за возможно более ограниченный временной период. В связи с планированием перехода на 12-летнее обучение занятия по иностранному языку в средней школе рекомендуется начинать со 2 класса (Баранникова, 2002).

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка. Этому способствуют пластичность природного механизма усвоения языка детьми в раннем возрасте, их имитационные способности, природная любознательность и потребность в познании нового. Отсутствие «застывшей» системы ценностей и установок, а также так называемого языкового барьера является благоприятным фактором в овладении новым языком.

Основной целью обучения иностранным языкам в школе является развитие способности школьника к общению на иностранном языке. Реализация этой цели связана с формированием у учащихся ряда коммуникативных умений: понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением; осуществлять свое коммуникативное поведение в соответствии с правилами общения и национально-культурными особенностями страны изучаемого языка. Содержание обучения в рамках начального школьного этапа определяется программой и направлено на формирование *основ коммуникативной компетенции*, позволяющих осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том числе на элементарном уровне и с носителями языка. Эта компетенция включает языковой материал, социокультурные знания и умения, тематику устно-речевого и письменного общения. Одновременно речь идет о воспитании и развитии школьников средствами изучаемого языка: формирование интереса и положительного отношения к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, понимание важности изучения языка, потребности в самообразовании.

Особенности начального этапа с учетом возраста учащихся заключаются в том, что занятия носят игровой, беспреводный характер и протекают преимущественно в устной форме.

Средний школьный возраст (11–15 лет) – сложный переходный возраст от детства к взрослости. Подросток отличается большой восприимчивостью к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых. Он стремится отмежеваться от всего подчеркнуто детского. Как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции, стремлением выделиться среди сверстников, что часто способствует усилению познавательной мотивации. Подросток способен прогнозировать форму продолжения своего образования, ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности.

В обучении иностранному языку средний школьный возраст соотносится с *основным этапом*, который, с одной стороны, является продолжением начального этапа, сохраняя его черты, а с другой – является новой ступенью в развитии коммуникативной компетенции. Результатом обучения является достижение *базового* уровня владения языком (в условиях средней школы этот уровень характеризует выпускника 9 класса). Целью обучения иностранному языку в основной школе (5–9 классы), согласно программе (Оценка качества подготовки..., 2000), является овладение учащимися способностью осуществлять непосредственное общение с носителями языка в наиболее распространенных ситуациях повседневного общения и читать несложные аутентичные тексты с целью извлечения информации о стране изучаемого языка, культуре и быте. Это предполагает достижение школьниками минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции, на котором происходят воспитание, развитие и образование школьников средствами изучаемого языка.

Учебные пособия по иностранному языку для основного этапа обучения имеют четко выраженную коммуникативную и социокультурную направленность. Их содержание составляют тексты из бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сфер общения. Большая роль на этом этапе обучения отводится самостоятельной работе учащихся, так как количество учебных часов по иностранному языку (3 часа в неделю) явно недостаточно для

овладения устной речью. По этой причине больше внимания уделяется чтению, и в этом виде речевой деятельности предусматривается достижение более высокого уровня владения языком в сравнении с другими видами деятельности.

Старший школьный возраст (16–18 лет) характеризует новый этап в развитии подростка, его стремление к автономии, право быть самим собой. Психологи разграничивают поведенческую автономию подростка (потребность и право самостоятельно решать лично его касающиеся проблемы), эмоциональную автономию (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей), моральную и ценностную автономию (потребность и право на собственные взгляды, фактическое наличие таковых (Возрастная и педагогическая психология, 1979). Потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассников, но часто и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учебного заведения, класса для дальнейшего обучения – гуманитарного или естественнонаучного направления, игнорированию отдельных дисциплин, не отвечающих интересам и научным пристрастиям школьника.

Основным внутренним мотивом учебной деятельности для большинства учащихся становится ориентация на практически значимый результат, а не на освоение суммы знаний. Таким образом, развитие самостоятельности, творческий подход к приобретаемым знаниям, подчинение учебной деятельности будущей профессиональной деятельности составляют содержание учебной работы старшеклассников. Это проявляется и в отношении учащихся к иностранному языку как учебному предмету. Отсутствие мотивации в овладении языком или ее нечеткая выраженность отрицательно сказываются на уровне владения им. Внутренняя мотивация зависит от осознания учащимся важности иностранного языка для его будущей профессии, значимости информации, которая может быть получена через иностранный язык. Не меньшее значение имеет и внешняя мотивация, которая зависит от преподавателя, его способности заинтересовать учащихся на уроке, от учебных материалов, которые используются на занятиях, от учебной группы, окружения, родителей.

На старшем этапе обучения в школе занятия по языку используются для закрепления достигнутого базового уровня и его рас-

ширения, что чаще всего имеет место при профильности обучения (гуманитарное или естественнонаучное направление). Наряду с первым может быть введен второй иностранный язык, в котором учащиеся к окончанию школы должны достигнуть базового уровня.

Обучение иностранному языку на старшем этапе 10–11 (12) классы определяют как *надбазовое* и соотносят с *пороговым уровнем*, принятым в зарубежной школе. В этом случае подготовка учащихся полной средней школы по иностранному языку может соответствовать общеевропейскому стандарту, сформулированному в документе «Общеевропейская компетенция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). При этом выпускники школы могут пользоваться языком при непосредственном общении с носителями языка в элементарных стандартных ситуациях повседневной жизни и при опосредствованном общении (чтение, письмо); уровень их социокультурной компетенции обеспечивает знание страны изучаемого языка, особенностей речевого поведения и этикета в установленных программой обучения пределах, а приобретенные ими знания, навыки и умения создают прочную базу для дальнейшей учебы в вузе и других учебных заведениях с целью использования языка для удовлетворения личных потребностей и в профессиональной деятельности.

Студенческий возраст. Студенчество как особая социальная категория характеризуется профессиональной направленностью интересов и сформированностью (для большинства обучающихся) устойчивого отношения к будущей профессии. Оно отличается высоким уровнем познавательной мотивации, активно и самостоятельно организует свою деятельность. Специфика вузовского обучения определяется профилем учебного заведения (филологи или нефилологи), уровнем формируемой профессиональной компетенции (бакалавр или магистр), этапом обучения (начальный, основной или продвинутый).

Конечной целью подготовки студента-нефилолога по иностранному языку является достижение такого уровня практического владения языком, который дает возможность пользоваться языком для получения дополнительной информации по избранной специальности, а также участвовать в общении с носителями

языка по профилю вуза. Основное внимание при этом уделяется чтению как основному виду речевой деятельности в нефилологическом вузе.

В филологическом вузе учебные программы ориентируют на овладение изучаемым языком в границах, близких к уровню носителя языка, что позволяет использовать язык в преподавательской деятельности, при работе в качестве переводчика, в научной деятельности (Бородулина, Минина, 1968; Балыхина, 2000).

Установка на возможно более полное владение языком на профессиональном уровне и уровне носителей языка отражена в Государственном стандарте и учебных программах.

3. Учебная деятельность как основа процесса обучения

В основе процесса обучения языку лежит учебная деятельность, осуществляемая с целью передачи (получения) знаний и формирования речевых навыков и умений. Учебная деятельность, как и любой интеллектуальный акт, характеризуется наличием мотива, плана ее выполнения (замысла), исполнения и контроля.

Структурная организация учебной деятельности включает:

1) мотивацию как побуждение к деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности;

2) учебную задачу, предлагаемую в форме учебного задания. Важно, чтобы учебная задача была доступна учащимся. В ее качестве могут быть, например, такие: «Слушайте объяснение», «Отвечайте на вопросы», «Участвуйте в общении», «Записывайте»;

3) решение учебной задачи посредством выполнения учебных действий, которые направлены на усвоение материала, его закрепление и применение в различных ситуациях общения в результате выполнения подготовительных, условно-речевых и речевых упражнений;

4) контроль преподавателем выполнения учебных действий, переходящий в самоконтроль;

5) оценку преподавателем качества выполнения учебных действий, переходящую в самооценку.

На занятиях по языку структура учебной деятельности реализуется в виде следующих этапов обучения: *установка, объяснение, закрепление, развитие, контроль, оценка*. Учебная деятель-

ность носит циклический характер и включает перечисленные этапы обучения, реализуемые на каждом уроке или серии уроков.

Процессуальный характер учебной деятельности проявляется в следующих ее особенностях:

1) учебная деятельность протекает в форме взаимодействия преподавания и учения. Взаимосогласованность этих компонентов обеспечивает функционирование учебного процесса;

2) учебная деятельность характеризуется динамизмом, обеспечивающим продвижение обучающихся по учебной программе в направлении овладения ее содержанием.

В методической литературе приводятся описания различных моделей учебной деятельности. Вот как выглядит модель обучающего (или объяснительно-иллюстративного) обучения.

Этап обучения	Действия преподавателя	Действия обучающихся
Установка	Сообщает цель урока	Усваивают цель урока
Объяснение	Вводит новую информацию путем ее объяснения или практических действий	Воспринимают информацию, демонстрируя ее понимание
Закрепление	Организует закрепление учебной информации	Достигается углубленное усвоение учебной информации. В результате выполнения языковых упражнений формируются речевые навыки
Развитие (практика)	Организует применение учебного материала в различных ситуациях общения	В результате выполнения речевых упражнений формируются речевые умения
Контроль	Организует контроль с целью проверки уровня сформированности знаний, навыков, умений	Выполняют контрольные задания
Оценка	Проводит оценку качества учебной деятельности	Участвуют в оценке качества приобретенных знаний, навыков, умений

Достоинства сообщающего обучения заключаются в систематичности, логичности и последовательности в овладении учебным материалом, его закреплении и активизации в процессе речевой практики. К недостаткам же относят репродуктивный характер, отсутствие достаточной активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Недостатки пытались преодолеть в рамках так называемого проблемного обучения, на занятиях по языку нашедшего реализацию в различных вариантах коммуникативной модели учебной деятельности.

Для такой модели обучения характерна ориентация учебной деятельности учащихся не на усвоение готовых знаний, сообщаемых преподавателем, а на самостоятельный поиск и усвоение информации в ходе наблюдения и активной мыслительной деятельности учащихся. Считается, что коммуникативная модель учебной деятельности является оптимальной при практической направленности обучения, а максимальная передача инициативы учащимся в ходе занятий способствует созданию творческой атмосферы на уроке. Такая модель успешно реализуется в рамках концепции *обучения в сотрудничестве* (Гальскова, 2000).

4. Современные технологии обучения

Термин *технологии обучения* (или *педагогические технологии*) используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени.

Термин получил широкое хождение в литературе 60-х гг. XX столетия в связи с развитием программированного обучения и первоначально использовался для обозначения обучения с применением технических средств.

В 70-е гг. термина получил более широкое употребление: и для обозначения обучения с использованием ТСО и как рационально-организованного обучения в целом. Таким образом, в понятие «технологии обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации.