

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олена Чернякова
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті розглянуто актуальні підходи до вивчення англійської мови, а також роль особистісно-орієнтованого підходу. Розкрито основні принципи цього підходу у вивченні англійської мови дітьми шкільного віку.

Ключові слова: особистісно-орієнтований підхід, мова, мовлення, актуальні підходи, діти шкільного віку.

В статье рассмотрены актуальные подходы к изучению английского языка, а также роль лично-ориентированного подхода. Раскрыты основные принципы этого подхода в изучении английского языка детьми школьного возраста.

Ключевые слова: лично-ориентированный подход, язык, речь, актуальные подходы, дети школьного возраста.

In article reviewed current approaches to the study of English, and the role of a student-centered approach. The basic principles of this approach to study English school age children.

Key words: student-centered approach, language, speech, current approaches school age children.

Постановка проблеми. Як відомо, особистісно-орієнтований підхід став можливий завдяки суспільно-політичним, економічним, соціальним перетворенням, які сталися в нашій країні в останнє десятиліття. Змінилися

ціннісні орієнтації і як найбільшої цінності у відповідності з проголошеними принципами гуманізації і демократизації суспільства визнається вільна, розвинена й освічена особистість, здатна жити і творити в умовах постійно мінливого світу.

Перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства вимагає повного розвитку особистості, в тому числі її комунікативних / комунікаційних здібностей, полегшують входження у світове співтовариство і дозволяють успішно функціонувати в ньому.

Випускник школи має володіти потрібними для цього знаннями, складовими цілісну картину світу, навичками і вміннями здійснювати різні види діяльності: навчальну, трудову, естетичну, а також володіти сучасними ціннісними орієнтаціями та досвідом творчої діяльності, вміти користуватися новими інформаційними технологіями, бути готовим до міжособистісного і міжкультурного співпраці як усередині своєї країни, так і на міжнародному рівні.

Все це може бути досягнуто лише за особистісно-орієнтованому підході до освіти і виховання підростаючого покоління, коли враховуються потреби, можливості та схильності школяра і він сам виступає поряд з учителем в якості активного суб'єкта діяльності вчення.

Особистісно-орієнтований підхід впливає на всі компоненти системи освіти (освітні та виховні цілі при навчанні кожного навчального предмету, зміст навчання, методи і прийоми / технології навчання) і на весь навчально-виховний процес в цілому (взаємодія вчителя і учня, учня і засобів навчання і т. д.), сприяючи створенню сприятливого для школяра навчальної та виховує середовища.

Тим самим особистісно-орієнтований підхід виступає як дієвої стратегії відновлення школи. Зачіпає по суті, всі аспекти її функціонування.

Актуальність дослідження. У документах з модернізації школи чітко виділені три пріоритетні напрямки освіти в сучасному постіндустріальному інформаційному суспільстві: інформатизація освіти, навчання іноземним мовам, оволодіння соціально-економічними знаннями.

Визнання важливості оволодіння іноземними мовами є наслідком інтернаціоналізації всіх сфер життя нашого суспільства, входження його в світову спільноту.

Хочеться сподіватися, що буде враховано ще один важливий наслідок цих процесів – необхідність надати школярам можливість вивчити не одну, а дві іноземні мови, так як XXI століття, за визнанням ЮНЕСКО, – століття поліглотів. Доводиться весь час це повторювати, щоб бути почутим законодавцями. Адже на практиці навчання другої іноземної мови в багатьох регіонах країни вже давно ведеться, і необхідно законодавчо це закріпити.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає особливий акцент на соціокультурної складової іншомовної комунікативної компетенції. Це має забезпечити культурологічну спрямованість навчання, залучення школярів до культури країни / країн мови, що вивчається, краще усвідомлення культури своєї власної країни, вміння її представити засобами іноземної мови, включення школяра в діалог культур. Все це підвищує вимоги до рівня навчання учнів з іноземної мови.

У даний час у документах з модернізації школи проектується досягнення функціональної грамотності у володінні іноземною мовою, тобто реальне робоче володіння ним, дійсно забезпечує нашим випускникам можливість мовного взаємодії з носіями іноземної мови як в особистих цілях, так і з метою міжнародного співробітництва. Мається на увазі досягнення так званого порогового рівня у володінні іноземною мовою, прийнятого Радою Європи.

Проте, враховуючи неоднакові можливості і здібності школярів, їх різні плани на майбутнє і, відповідно, різні професійні устремління, *допускаються різні рівні навченості: загальноосвітній і кілька просунутий профільний*, орієнтований на обрану професію і продовження навчання у ВУЗі.

Таким чином, *особистісно-орієнтований підхід передбачає гнучкість у визначенні цілей, враховує особистісні інтереси школярів їх індивідуальні особливості та створює передумови для більшої результативності навчання.*

Виступаючи в якості нової парадигми освіти, цей підхід забезпечує велику спадкоємність між трьома ступенями школи, а також між школою і ВНЗ, дозволяє випускнику в разі досягнення ним граничного рівня використовувати іноземну мову в практичній діяльності відразу після закінчення школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Принципова відмінність особистісно-орієнтованої освітньої технології від традиційної «знання орієнтованої» (Г.Ф. Карпова) полягає в тому, що освітньо-розвиваючий ефект тут не може бути досягнутий тільки за рахунок включення учнів в предметну діяльність, як це відбувається в технологіях навчання, заснованих на концепціях поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна), змістовного узагальнення (В.В. Давидов), укрупнення дидактичної одиниці (П. Ерднієв) та інших. Освіта на особистісному рівні це суб'єктивне сприйняття реальності, і ніяка предметна діяльність не гарантує освіти необхідного сенсу. Тому говорити тут про технології впливу на особистість можна лише з висотою часткою умовності, маючи на увазі при цьому те, що особистість завжди виступає дійовою особою, співучасником, а то й ініціатором будь-якого процесу свого утворення. Теоретичне назва ідеї особистісно-

орієнтованого навчання бачиться в розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвиваючих функцій освітнього процесу, у визначенні цільових, змістових і процесуальних характеристик системи освіти. При цьому необхідно спиратися на фундаментальні дидактичні дослідження, що розкривають природу педагогічного знання, цілісність освітнього процесу, особистісно розвиваючі функції навчання, сутність педагогічної діяльності. У численних нормативних документах, у пояснювальних записках до програм неодноразово повторювалося, що навчання предмету формує знання, вміння, розвиває особистість учня. Однак немає потреби доводити, що і зміст освіти, і особливо спосіб його завдання, і форма функціонування в реальному навчальному процесі в тому вигляді, в якому вони існували й існує сьогодні, мало відповідають механізмам особистісного розвитку. А тому особистісно розвивальна функція більше декларується, ніж реально виконується існуючим навчальним процесом. Це не означає, що в освітньому процесі не розвивається особистість учня, просто, що внесок в цю сферу невеликий. Чи не цим пояснюється те, що цінність і сенс навчальної діяльності в особистісному самовизначенні сучасних молодих людей грають не настільки вже велику роль?

Виклад основного матеріалу. Тут на нашу думку, важливо нове уявлення про мету освіти у процесі формування особистості. Традиційно вона уявлялася, як якась модель особистості, яка виражає замовлення соціуму і має форму стандарту освіченості і поведінки. Тому оптимальним може бути те освіту, яка передбачає гармонію державних стандартів і особистісного саморозвивається початку. Думка про необхідність включення в зміст, крім задаються з поза стандартних компонентів, що й емоційно-ціннісні, особистісні елементи, які невідривно від самого процесу навчання з притаманному йому межсуб'єктной

спілкуванням, присутній у різних концепціях освіти. Розвиваючи це положення, В.В Серіков вважає, що цілісне, реально представляє перед суб'єктом зміст освіти, складається з двох елементів:

1) дидактичний, з переробленого соціально-культурного досвіду, що існує до і незалежно від процесу навчання у вигляді навчально-програмних матеріалів (освітній стандарт);

2) особистісного досвіду, що здобувається на основі суб'єкт - суб'єктної спілкування та обумовлених їм ситуацій, який проявляється у формі переживання, смислопобудови, саморозвитку.

Особистісно-орієнтовані зміст не може задаватися у відриві від процесуальної форми існування, основою якого можна читати навчальну ситуацію. Конструювання навчальної ситуації поданим деяких досліджень, припускає використання наступних типів технологій:

Дамо коротку характеристику кожній з представлених типів технологій.

Навчальний діалог можна вважати специфічним видом технології, діалогічність на уроках іноземної мови виступає як одна із сутнісних характеристик навчального процесу, як джерело-особистісного досвіду, фактор актуалізації змістотворних, рефлексивної, критичною і інших функцій особистості.

Зрозуміло, що досвід діалогічного спілкування накопичується в учнів поступово, тому на початкових етапах він неминуче включає елементи формальної організації: виклад сценарію, розподіл ролей і т.д.

Тому виникає необхідність виділити рівні сформованості навчального діалогу:

– жорстко детерміноване ставлення учня до правильних відповідей;

– обмін незалежними думками і висловами;

– взаємослухання, взаєморозуміння, прагнення до саморозкриття;

– прагнення до розуміння іншого, до пошуку нової істини. ведення в ситуації діалогу передбачає використання наступних елементів технології:

– діагностика готовності учнів до діалогічному спілкуванню, тобто визначення базових знань, комунікативного досвіду, встановлення на само висловлювання й сприйняття інших точок зору;

– пошук опорних мотивів, тобто тих хвилюючих учнів питань і проблем, завдяки яким може ефективно формуватися власний сенс досліджуваного матеріалу;

– переробка досліджуваного матеріалу в систему проблемно конфліктних питань і завдань, що передбачає навмисне загострення колізій, піднесення їх до «вічних» людських проблем;

– продумування різних варіантів розвитку сюжетних ліній податку;

– проектування способів взаємодії учасників дискусії, їх можливих ролей та умов їх прийняття учнями;

– гіпотетичне виявлення зон імпровізації, тобто таких ситуацій діалогу, для яких важко заздалегідь передбачити поведінку його учасників.

Особлива роль належить *імітаційно-ігровим ситуаціям на уроках іноземної мови*. У традиційному навчанні переслідуються чисто навчальні цілі – запам'ятати, знайти зрозуміти, викласти. А гра цінна своєю мотивацією, особливим творчим, магічними, партнерським станом особистості, так як будь-яка гра є

Перш за все, і в першу чергу, вільна діяльність. «Гра за наказом – вже більше не гра. Гра неодмінно містить змагання і конфлікт, прийняття ролі та експертну оцінку результату. Це не просто модель життя. Вона до певної міри вище повсякденного життя, оскільки робить явними

її приховані сторони, загострює стан змагальності, в тому числі і з самим собою.

Як ми бачимо з вище сказаного що, навчання іноземної мови вимагає особистісно-орієнтованого підходу в більшою мірою, ніж будь-який інший навчальний предмет, тому що індивідуальної, перш за все, є мова учня. І дійсно, мова учня – це засіб вираження його суто індивідуальних почуттів, емоцій, поглядів і т.д. Можна сформулювати наступне правило: будь-яке висловлювання учня має бути по можливості природно мотивованим, тобто виходити як би з внутрішнього «я». Для досягнення цілей навчання, намічених сучасною програмою, для розвитку комунікативної компетенції учнів необхідно, насамперед, спілкування.

Сучасний учень – це особистість, якій все цікаво. Йому хочеться знати про культуру інших країн, він багато подорожує і спілкується, прагне бути всебічно розвиненим, а, отже, учень отримує доступ до культурних цінностей нової для нього країни, розширюючи свій кругозір.

У сучасних умовах гуманістична філософія освіти реалізується за допомогою різноманітних технологій, метою яких є не тільки трансляція знань, а виявлення, розвиток, зростання творчих інтересів і здібностей кожної дитини, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності. Одними з таких технологій є навчання у співпраці та ігрові технології

Усвідомлення необхідності володіння хоча б однією іноземною мовою прийшло в наше суспільство. Будь-якому фахівцеві, якщо він хоче досягти успіху в своїй галузі, знання іноземної мови життєво важливо. Тому мотивація до вивчення іноземних мов різко зросла. Однак труднощів на шляху оволодіння іноземною мовою, особливо в масовій школі, не поменшало. Як і раніше основними труднощами є недолік активної усної практики в розрахунку на кожного

учня групи, відсутність необхідної індивідуалізації і диференціації навчання.

Мета навчання іноземної мови у школах різних типів - оволодіння комунікативною компетенцією, тобто передбачається навчання не стільки системі мови (лінгвістичної компетенції), скільки практичне оволодіння іноземною мовою. Правда, при цьому не слід забувати ще одну закономірність методики: навчати слід таким чином, щоб у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в свідомості учня формувалася система мови (В.В. Краєвський). На жаль, практично всі підручники іноземної мови не враховують ці особливості предмета і розробляються в розрахунок на якогось середнього учня. Компенсувати цей недолік можна і потрібно за рахунок використовуваних методів, прийомів навчання, технологій навчання. Тому з усього багатства розроблених у методиці підходів, методів варто подумати про те, щоб відбирати, технологічно опрацьовувати такі, які могли б надати можливість усної практики кожному учневі на уроці не менше 15-20 хвилин. При цьому важливо забезпечити можливість індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням здібностей дітей.

Такий підхід повністю відповідає і специфіці нашого предмета. Якщо ми навчаємо практичного володінню того чи іншого виду мовленнєвої діяльності, то навчати цього можна лише через практику в цьому виді діяльності. Іншими словами, на уроці більшу частину часу повинні практикуватися учні, а не вчитель, як це часом буває. Це проблема активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці.

Ми вважаємо, що найбільш цікавим для масової школи досвід навчання у співпраці як загальнодидактичний концептуальний підхід. Особливо, якщо врахувати той факт, що ці технології цілком органічно вписуються в класно-урочну систему, не зачіпають зміст освіти. Це технології, які

дозволяють найбільш ефективно досягати прогнозованих результатів навчання і розкривати потенційні можливості кожного учня. Враховуючи специфіку предмета «іноземна мова», ці технології можуть забезпечити необхідні умови для активізації пізнавальної та мовленнєвої діяльності кожного учня групи, надаючи кожному учневі можливість усвідомити, осмислити новий мовний матеріал, отримати достатню усну практику для формування необхідних навичок і вмінь.

Навчання у співробітництві (cooperative learning), навчання в малих групах відноситься до технологій гуманістичного напрямку в педагогіці. Основна ідея цієї технології – створити умови для активної спільної навчальної діяльності учнів у різних навчальних ситуаціях. Учні різні – одні швидко «схоплюють» всі пояснення вчителя, легко опановують лексичним матеріалом, комунікативними вміннями, іншим потрібно не тільки значно більше часу на осмислення матеріалу, але й додаткові приклади, роз'яснення. Такі хлопці, як правило, соромляться задавати питання при всьому класі, а часом просто і не усвідомлюють, що конкретно вони не розуміють, не можуть сформулювати правильно питання. Якщо в таких випадках об'єднати хлопців у невеликі групи (по 3-4 людини) і дати їм одне спільне завдання, обумовивши роль кожного учня групи у виконанні цього завдання, то виникає ситуація, в якій кожен відповідає не тільки за результат своєї роботи (що часто залишає його байдужим), але, що особливо важливо, за результат всієї групи. Тому слабкі учні намагаються з'ясувати у сильних всі незрозумілі ними питання, а сильні учні зацікавлені в тому, щоб усі члени групи, в першу чергу, слабкий учень досконально розібралися в матеріалі, а заодно і сильний учень має можливість перевірити власне розуміння питання, дійти до самої суті. Таким чином, спільними зусиллями ліквідуються прогалини. Це загальна

ідея навчання у співпраці. Уявіть собі, що ви знайомите хлопців з новим граматичним матеріалом. Часу на пояснення відводиться не так уже й багато. При цьому дуже важливо, щоб нове граматичне явище було осмислено правильно, бо від цього багато в чому залежить подальше оволодіння навиком. Значить необхідно організувати практику щодо формування орієнтовної основи дій. Така практика, усна або письмова, потрібно кожному учневі групи. Якщо хлопці будуть працювати фронтально, то слабкі учні ризикують так і не зрозуміти, чому потрібно виконувати завдання так, а не інакше. Якщо робота буде організована індивідуально, то тим більш слабкі учні не зможуть самостійно розібратися в новому матеріалі. У малих же групах, організованих так, щоб у кожній групі, що складається з 3-4 осіб, обов'язково був сильний учень, середній і слабкий, при виконанні одного завдання на групу, учні ставляться завідомо в такі умови, при яких успіх або неуспіх одного віддзеркалюється на результатах усієї групи. Оцінка за виконання цього загального завдання ставиться також одна на групу. Це не обов'язково відмітка (у балах). Це можуть бути різні види заохочення, оцінки діяльності групи. Основна ідеологія навчання у співпраці була детально розроблена трьома групами американських педагогів з університету Джона Хопкінса (Р. Славін), університету штату Міннесота (Роджер Джонсон і Девід Джонсон), групою Дж. Аронсона, університет штату Каліфорнія.

З тих пір, зрозуміло, ідеї навчання у співпраці отримали свій розвиток зусиллями багатьох педагогів у багатьох країнах світу, бо сама ідея навчання у співпраці надзвичайно гуманна по самій своїй суті, а, отже, педагогічна, хоча і має помітні відмінності у варіантах у різних країнах.

Практика показує, що разом вчитися не тільки легше і цікавіше, але і значно ефективніше. Причому важливо, що ця ефективність стосується не тільки академічних успіхів

учнів, їх інтелектуального розвитку, але й морального. Допомогти одному, разом вирішити будь-які проблеми, розділити радість успіху чи гіркоту невдачі - так само природно, як сміятися, співати, радіти життю.

Головна ідея навчання у співпраці – вчитися разом, а не просто щось виконувати разом!

Існує багато різноманітних варіантів навчання у співпраці. Вчитель у своїй практиці може урізноманітнити і ці варіанти своєю творчістю, стосовно до своїх учнів, але за однієї неодмінної умови - при чіткому дотриманні основних принципів навчання у співробітництві:

- групи учнів формуються вчителем до уроку, зрозуміло, з урахуванням психологічної сумісності дітей. При цьому в кожній групі має бути сильний учень, середній і слабкий (якщо група складається з трьох учнів), дівчатка і хлопчики. Якщо група протягом ряду уроків працює злагоджено, дружно, немає необхідності міняти їх складу (це, так звані, базові групи). Якщо робота з якихось причин не дуже клеїться, склад групи можна міняти від уроку до уроку; групі дається одне завдання, але при його виконанні передбачається розподіл ролей між учасниками групи (ролі звичайно розподіляються самими учнями, але в деяких випадках вчитель може дати рекомендації); оцінюється робота не одного учня, а всієї групи (тобто оцінка ставиться одна на всю групу); важливо, що оцінюються не тільки й іноді не стільки знання, скільки зусиль учнів (у кожного своя «планка»). При цьому в ряді випадків можна надати учням самим оцінювати результати (особливо проміжні) своєї праці;

- вчитель сам вибирає учня групи, який повинен відзвітувати за завдання. У ряді випадків це буває слабкий учень (в нашому предметі це стосується, головним чином, лінгвістичних знань, граматичних, лексичних. Якщо слабкий учень в змозі докладно доповісти результати

спільної роботи групи, відповісти на питання інших груп, значить, мета досягнута і група впоралася із завданням, бо мета будь-якого завдання - не формальне його виконання (правильне / неправильне рішення), а оволодіння матеріалом кожним учнем групи.

Тепер уявімо собі фрагмент уроку, на якому використовується дана технологія. Отже, формування орієнтування. Кожній групі дається одне завдання на закріплення нового матеріалу. Причому це завдання диференціюється за етапами: спочатку дається завдання тільки на перевірку розуміння, осмислення нового правила. При виконанні цього завдання відразу з'ясовується, хто з слабких учнів, а може бути, і середніх не зрозумів новий матеріал. Він обов'язково звернеться до сильного учня групи, так як знає, що далі піде ряд вправ, один комплект на групу. Це вправи на формування граматичного навички. Вони можуть виконуватися в групі різними способами. В одних випадках кожен учень може виконувати своє, певне лідером групи для нього завдання, і потім всі завдання перевіряються та обговорюються всією групою. В інших випадках група може поділитися на пари (якщо вона складалася з чотирьох осіб), і вправа буде виконуватися в парах (у цьому випадку можливе використання спеціальних вправ для роботи в парах з ключем, тобто правильним варіантом відповіді у картці контролюючого учня), але все одно в рамках базової групи. Після роботи в парах також можна повернутися до роботи в базовій групі і дати можливість ще раз обговорити успішність роботи кожного. Коли робота закінчена, учитель просить будь-якого учня з будь-якої групи показати результати роботи і обов'язково пояснити, чому виконано саме так, а не інакше. Таким чином, будь-який учень групи повинен бути завжди готовий відповідати грамотно і аргументовано за результатами спільної діяльності групи. Завдання, зрозуміло, можуть бути

не тільки граматичного характеру. Це можуть бути завдання на перевірку домашнього завдання, робота над текстом для читання, підготовка до тесту або контрольної роботи, спільна робота з проекту, з відпрацювання орфографічних навичок, робота над лексикою,

Отже, наведемо деякі варіанти навчання у співпраці.

Student Team Learning (STL, навчання в команді).

Цей метод приділяє особливу увагу «груповим цілям» (team goals) і успіху всієї групи (team success), який може бути досягнутий тільки в результаті самостійної роботи кожного члена групи (команди) у постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи при роботі над темою / проблемою / питанням, що підлягають вивченню. Таким чином, завдання кожного учня полягає в тому, щоб кожен учасник команди оволодів необхідними знаннями, сформував потрібні навички і при цьому, щоб вся команда знала, чого досяг кожен.

Коротенько STL зводиться до трьох основних принципів:

а) «нагороди» (team rewards) - команди / групи отримують одну на всіх у вигляді бальної оцінки, якогось сертифіката, значка відмінності, похвали, інших видів оцінки їхньої спільної діяльності. Групи не змагаються один з одним, так як всі команди мають різну «планку» і час на її досягнення;

б) «індивідуальна» (персональна) відповідальність кожного учня означає, що успіх або неуспіх всієї групи залежить від успіхів або невдач кожного її члена. Це стимулює всіх членів команди стежити за успіхами один одного і всією командою приходити на допомогу своєму товаришу в засвоєнні, розумінні матеріалу так, щоб кожен відчував себе експертом з цієї проблеми;

в) рівні можливості для досягнення успіху означають, що кожен учень приносить очки своїй групі, які він заробляє

шляхом поліпшення своїх власних попередніх результатів. Порівняння, таким чином, проводиться не з результатами інших учнів цієї або інших груп, а з власними, раніше досягнутими результатами. Це дає просунутим, середнім і відстаючим учням рівні можливості в отриманні очок для своєї команди, так як, намагаючись з усіх сил поліпшити результати попереднього опитування, заліку, іспиту (і покращуючи їх), і середній, і слабкий учні можуть принести своїй команді однакову кількість балів, що (як показали дослідження) дозволяє їм почувати себе повноправними членами команди і стимулює бажання піднімати вище свою персональну «планку».

Останнє твердження вимагає невеликого пояснення. Зрозуміло, що здібності до оволодіння іноземною мовою у дітей різні. Одні легко опановують матеріалом та відповідними мовними вміннями. Іншим, не дивлячись на великі зусилля з їх боку, не вдається домогтися тих же результатів, як би вони не старалися. Якщо при роботі в групі будуть оцінюватися реальні результати кожного, то ніхто не захоче працювати разом зі слабким учнем, та й він дуже скоро «закомплексует». Тому дуже важливо на період взаємодії учнів у групах оцінювати не стільки реальні результати слабого учня, скільки зусиль, які він витрачає на досягнення необхідних результатів. Це досягається дуже просто. У групі йому дається менш складне завдання для виконання, або менше за обсягом. Але він повинен обов'язково домогтися повного осмислення цього матеріалу.

Тут знижок ніяких бути не може. Лідер групи тримає його постійно в полі зору і допомагає в міру необхідності, але ні в якому разі не виконує за нього роботу і не дає готовий варіант. Його завдання - зайвий раз пояснити. Якщо далі передбачається тест на перевірку розуміння нового матеріалу чи на ефективність формування того чи іншого досвіду, то вчитель так само повинен диференціювати

складність і обсяг завдання в залежності від рівня навченості учнів. Якщо сильному учневі, наприклад, щоб отримати відмінну оцінку, необхідно виконати 10 завдань, то середньому, скажімо, 8, а слабкому 6. Усі бали підсумовуються, і групі виставляється середній бал за даний тест. Тоді, з одного боку, будь-який учень відповідно до його індивідуальних можливостей може принести команді однакову кількість очок, і не буде відчувати себе ізгоєм. А з іншого боку, кожен член групи зацікавлений у кращій підготовці до тесту, в кращому оволодінні матеріалом. Це і є основний принцип даної технології: беремо відповідальність на себе! Кожен відповідає не тільки за свої успіхи, але і за успіхи товаришів по команді. У тих же випадках, коли робота на уроці ведеться не в групах, а індивідуально або фронтально і відображає рівень володіння окремих учнем тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності, вчитель може оцінювати реальні результати учасників. Варіантами такого підходу до організації навчання у співпраці можна розглядати індивідуально- групову роботу. (Student-Teams - Achievement Divisions - STAD) і командно-ігрову (Teams-Games-Tournament - TGT).

У першому випадку учні розбиваються на групи в чотири людини (обов'язково різні за рівнем навченості, дівчатка і хлопчики). Вчитель пояснює новий матеріал, а потім пропонує учням у групах його закріпити, спробувати розібратися, зрозуміти всі деталі. Говорячи психологічним мовою, організовується робота з формування орієнтовної основи дій (але для кожного учня). Завдання виконується, як і в попередньому випадку, або по частинах (кожен учень виконує свою частину), або по «вертушці» (кожне наступне завдання виконується таким учнем, починати може або сильний учень, або слабкий). При цьому виконання кожного завдання пояснюється кожним учнем і контролюється всією групою.

Після виконання завдань всіма групами, вчитель дає тест на перевірку розуміння нового матеріалу. Завдання тесту учні виконують індивідуально, поза групою. При цьому вчитель, звичайно, теж диференціює складність завдань для сильних і слабких учнів за складністю та обсягом. Але на відміну від попереднього випадку кожен учень оцінюється персонально і його оцінка не впливає на результати групи.

Різновидом такої роботи може служити, наприклад, індивідуальна робота в команді. Учні отримують індивідуальне завдання за результатами проведеного раніше тестування і далі навчаються у власному темпі, індивідуально, але в рамках команди. У принципі різні команди можуть працювати над різними завданнями. Члени команди допомагають один одному при виконанні своїх індивідуальних завдань, відзначаючи в спеціальному журналі успіхи і просування кожного члена команди. Підсумкові тести проводяться також індивідуально, поза групою і оцінюються самими учнями (спеціально виділеними в групі оцінювачами). Кожного тижня вчитель відзначає кількість тем, завдань за програмою і планами уроків, виконаних кожною командою, успішність їх виконання в класі і вдома (домашні завдання), особливо відзначаючи найбільш видатні успіхи груп. Це дуже хороший вид діяльності при роботі над домашнім читанням. Таким чином, вдається економити значний час на уроці, куди виносяться лише на обговорення питання, пов'язані з прочитаним текстом. Оскільки учні самостійно стежать за успішністю засвоєння нового матеріалу кожним учнем групи, у вчителя вивільняється час на індивідуальну роботу з окремими групами або учнями, які потребують його допомоги.

Різновидом такої організації групової діяльності є командно-ігрова діяльність. Учитель так само, як і в попередньому випадку пояснює новий матеріал, організовує групову роботу для формування орієнтування, але замість

індивідуального тестування пропонує кожну тиждень змагальні турніри між командами. Для цього організуються «турнірні столи» по три учня за кожним столом, рівні за рівнем навченості (слабкі зі слабкими, сильні з сильними). Завдання даються знову ж диференційовані за складністю та обсягом. Переможець кожного столу приносить своїй команді однакову кількість балів незалежно від «планки» столу. Це означає, що слабкі учні, змагаючись з рівними їм під силу учнями, мають рівні шанси на успіх для своєї команди. Та команда, яка набирає більшу кількість балів, оголошується переможцем турніру з відповідним нагородженням. На уроках іноземної мови це можуть бути найрізноманітніші види письмових робіт учнів: тести, граматичні, лексичні, невеликі перекази прочитаних текстів; твори, пр. Можуть бути й усні види робіт, якщо навчання ведеться у мовній лабораторії, де можна записати на диск діалоги учасників турнірного столу.

Інший підхід в організації навчання у співпраці (**cooperative learning**) був розроблений проф. Elliot Aronson в 1978 р. і названий Jigsaw (у дослівному перекладі з англійської - ажурна пилка, машинна ножівка). У педагогічній практиці такий підхід іменується скорочено «пила». Учні організуються в групи по 4-6 чоловік для роботи над навчальним матеріалом, який розбитий на фрагменти (логічні або смислові блоки). Така робота на уроках іноземної мови організується на етапі творчого застосування мовного матеріалу. Наприклад, при роботі над темою «Подорож» можна виділити різні підтеми: подорож по морю, в літаку, в поїзді, пішки, на машині. Можна виділити підтеми за іншими ознаками, взявши за основу один вид подорожі для всієї групи: вибір маршруту, замовлення квитків, збір багажу, замовлення готелю, пр. Кожен член групи знаходить матеріал по своїй частині. Потім учні, які вивчають один і той же питання, але перебувають у різних групах,

зустрічаються і обмінюються інформацією як експерти з даного питання. Це називається «Зустріч експертів». Потім вони повертаються у свої групи і навчають всього нового, що дізналися самі, інших членів групи. Ті, у свою чергу, доповідають про свою частини завдання (як зубці однієї пилки). Зрозуміло, все спілкування ведеться на іноземній мові. Так як єдиний шлях освоїти матеріал всіх фрагментів і таким чином підготувати подорож – це уважно слухати своїх партнерів по команді і робити записи в зошитах, ніяких додаткових зусиль з боку вчителя не потрібно. Учні криво зацікавлені, щоб їхні товариші сумлінно виконали своє завдання, так як це може відбитися на їх підсумковій оцінці. Звітує по всій темі кожен окремо і вся команда в цілому. На заключному етапі, який проводиться фронтально, вчитель може попросити учня команди відповісти на питання по даній темі. Причому питання задає не тільки і навіть не стільки вчитель, скільки члени інших груп. Учні однієї групі вправі доповнювати відповідь свого товариша так, як вважають за потрібне. Додатки враховуються в загальний залік. Але і питання інших груп також йдуть в залік цим групам. Причому вчитель веде облік балів, оголошуючи лише кінцевий результат, щоб не перетворювати саме обговорення, дискусію у спосіб заробляння балів. Це має бути цілком природне обговорення, стимульоване вчителем лише в крайніх випадках, коли це не вдається зробити самим учням.

У 1986 р. R. Slavin розробив модифікацію цього методу «Пила -2» (Jigsaw-2), який передбачав роботу учнів групами в 4-5 осіб. Замість того, щоб кожен член групи отримував окрему частину загальної роботи, вся команда працювала над одним і тим же матеріалом (наприклад, знайомилася з базовим текстом за темою «Подорож» друкованим або звуковим). Але при цьому кожен член групи отримував свою підтему, яку розробляв особливо

ретельно і ставав у ній екпертом. Зустрічі експертів з різних груп залишалися. В кінці циклу всі учні проходили індивідуальний контрольний зріз, який і оцінювався. Результати учнів підсумовувалися. Команда, яка зуміла досягти найвищої суми балів, нагороджувалася. [14, с23-24]

Learning Together (Вчимося разом) розроблений в університеті штату Міннесота в 1987 році (David Johnson, Roger Johnson). Клас розбивається на однорідні (за рівнем навченості) групи в 3-4 людини. Кожна група отримує одне завдання, яке є підзавдань будь-якої великої теми, над якою працює весь клас. Наприклад, весь клас (тобто мовна група) працює над тією ж темою «Подорож». Всі разом виробляють маршрут і вид подорожі. Тоді кожній групі дається завдання підготувати свою частину: розробити програму перебування групи туристів або офіційної делегації в кінцевій точці маршруту; замовити квитки для всієї групи, готель; підготувати багаж і т.д. У результаті спільної роботи окремих груп і всіх груп в цілому досягається засвоєння всього матеріалу. По ходу роботи групи спілкуються між собою в процесі колективного обговорення, уточнюючи деталі, пропонуючи свої варіанти, задаючи один одному питання. Треба мати на увазі, що вся лексика, необхідна по темі, засвоєна в ході попередньої роботи на інших уроках. Тому на даному уроці йде чисто мовна практика, комунікативна діяльність. Основні принципи: нагороди – всій команді, індивідуальний підхід, рівні можливості – працюють і тут.

Група отримує нагороди в залежності від досягнень кожного учня. Тому і в цьому випадку завдання в групах диференціюються за складністю та обсягом. Обов'язковою залишається вимога активної участі кожного члена групи в загальній роботі, але у відповідності зі своїми можливостями. На думку розробників даного методу, велика увага має бути приділена вчителем питання комплектації груп (з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей

кожного члена) і розробці завдань для кожної конкретної групи.

Усередині групи учні самостійно визначають ролі кожного члена групи не тільки для виконання спільного завдання, але і для організації узгодженої, успішної роботи всієї групи: відстеження, моніторингу активності кожного члена групи у вирішенні загальної задачі, культури спілкування всередині групи; фіксації результатів проміжних і підсумкових; оформлення цих результатів, їх редагування, пр. Таким чином, з самого початку група має як би подвійне завдання: з одного боку, академічну – досягнення якоїсь пізнавальної, творчої мети, а з іншого, соціальну або швидше, соціально-психологічну – здійснення в ході виконання завдання певної культури спілкування. І те, й інше однаково значуще. Учитель також обов'язково відстежує не тільки успішність виконання академічного завдання групами учнів, але й спосіб їх спілкування між собою (зрозуміло, на іноземній мові), спосіб надання необхідної допомоги один одному.

Індивідуальна самостійна робота при організації навчальної діяльності за технологією співробітництва стає як би вихідною, елементарною частинкою самостійної колективної роботи. А її результат, з одного боку, впливає на результат групової та колективної роботи, а з іншого, вбирає в себе результати роботи інших членів групи, всього колективу. Кожен учень користується результатами, як групової роботи, так і колективної, але вже на наступному витку, при узагальненні результатів, їх обговоренні та прийнятті загального рішення, або вже при роботі над наступним, новим завданням / проектом / проблемою, коли учні використовують знання, отримані і оброблені зусиллями всієї групи.

Слід зазначити, що недостатньо сформувати групи і дати їм відповідне завдання. Суть якраз і полягає в тому,

щоб учень захотів сам здобувати знання. Знаєте відомий вислів мудреців: «Я можу підвести верблюда до водопою, але не можу змусити його напитися!» Тому проблема мотивації самостійної навчальної діяльності учнів не менш, а може бути і більш важлива, ніж спосіб організації, умови та методика роботи над завданням. Але спільна робота якраз і дає прекрасний стимул для пізнавальної діяльності, для комунікації, оскільки в цьому випадку завжди можна розраховувати на допомогу з боку товаришів. Учитель може приділити значно більше уваги окремим учням, оскільки всі зайняті справою.

Основні ідеї, притаманні всім описаним тут варіантів – спільність мети і завдань, індивідуальна відповідальність і рівні можливості успіху дають можливість орієнтуватися на кожного учня. Це і є особистісно-орієнтований підхід в умовах класно-урочної системи. Один з можливих способів його реалізації.

Практично, це навчання в процесі спілкування, спілкування учнів один з одним, як вже говорилося вище, обов'язково іноземною мовою; учнів з вчителем, у результаті якого і виникає такий необхідний контакт. Це соціальне спілкування, оскільки в ході спілкування учні по черзі виконують різні соціальні ролі – лідера, виконавця, організатора, доповідача, експерта, дослідника і т.д. Звичайно, при використанні навчання у співпраці на уроках іноземної мови найважче – домогтися, щоб учні в малих групах спілкувалися іноземною мовою (за винятком тих випадків, коли завдання розраховане на формування навичок іноземного мовлення, особливо щодо нового граматичного матеріалу). Але практика показує, що при досить наполегливій увазі з боку вчителя, відмови зачитувати результати, якщо спілкування велося рідною мовою, це вимога виконується спочатку з працею, а поступово з явним задоволенням.

Здається, все сказане підтверджує нашу думку про те, що навчання у співпраці, яке ми розглядаємо як одну з різновидів особистісно-орієнтованого підходу у викладанні іноземної мови, дозволяє вирішити зазначені на початку проблеми. У результаті систематичної і цілеспрямованої (зрозуміло, добре продуманої та підготовленої) роботи у співпраці вдається значно збільшити час усного та мовної практики для кожного учня на уроці, дати шанс кожному учневі сформувати в своїй свідомості систему, що вивчається. Це непоганий фундамент до професійного оволодіння мовою.

Учитель набуває нового, анітрохи не менш важливу для навчального процесу роль – роль організатора самостійної навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності учнів. У нього з'являється значно більше можливостей диференціювати процес навчання, використовувати можливості міжособистісної комунікації учнів у процесі їхньої спільної діяльності для вдосконалення мовленнєвих умінь. Важливо й інше. У сучасній освіті все більше акцент робиться на роботу з інформацією. Учням стає все більш важливо вміти самостійно добувати додатковий матеріал, критично осмислювати одержувану інформацію, вміти робити висновки, аргументувати їх, маючи в своєму розпорядженні необхідними фактами, вирішувати виникаючі проблеми. Робота з інформацією на іноземній мові, особливо, якщо врахувати можливості, які відкриває глобальна мережа Інтернет, стає досить актуальною. Це загальнонавчальні інтелектуальні вміння, які купуються не тільки на уроках іноземної мови. І тут допомога вчителя буде полягати у відборі та використанні в своїй практиці методів, які орієнтовані саме на такі види діяльності. Навчання у співробітництві здатне допомогти у формуванні таких вмінь і одночасно підготувати до більш

складних видів діяльності з інформацією при використанні різних методів.

Висновки. Особистісно-орієнтоване виховання засобами іноземної мови передбачає використання навчального спілкування, співробітництва та активної творчої діяльності учнів, і тому викладачеві необхідно знайти спосіб «запровадити» реальний іноземну мову в аудиторію, включити учня в реальну мовну комунікацію, в інформаційний обмін, не виходячи з навчальної аудиторії, змоделювати реальний процес входження в культуру. Саме метод проектів, що забезпечує особистісно-орієнтоване виховання, дає можливість вивчати практику життя засобами іноземної мови в реальному інформаційному просторі.

Перспективи подальших розвідок. Вся документація щодо оновлення школи спирається на особистісно-орієнтовану парадигму освіти, законодавчо закріплює його варіативність, врахування можливостей і потреб учнів, можливість вибору ними освітніх послуг, що надаються державою, в учнів з'являється можливість вивчати не один, а дві іноземні мови. Базою буде служити особистісно-орієнтований підхід як у навчанні, так і у вихованні.

Ми вважаємо, що особистісно-орієнтований підхід у поєднанні з комунікативкою спрямованістю може давати відмінні результати в процесі навчання іноземним мовам. Він є найбільш ефективним у групах з неоднорідною підготовкою та забезпечує максимальний результат при навчанні іноземних мов у школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслико Є.А. Настільна книга викладача іноземної мови / Є.А. Маслико. – Мінськ: Вища школа, 2001.
2. Підласий І.П. Педагогіка : у 2 т. / І.П. Підласий: М.: Владос, 2001.

3. Панов Є.М. Основи методики навчання іноземних мов / Є.М. Панов: М., 1997.
4. Рогова Г.В. Методика навчання англійської мови на початковому етапі в середній школі / Рогова Г.В., Верещагіна І.М. – М.: Просвещение, 1988.
5. Ляховицкий М.В. Методика викладання іноземних мов / М.В. Ляховицкий. – М.: Вища школа, 1981.
6. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication / Widdowson H.G. – Oxford, 1979. – 273 p.
7. Денисова Л.Г. Місце інтенсивної методики в системі навчання іноземних мов у середній школі. / Л.Г. Денисова // Іноземні мови в школі. – 1999. –№ 4.
8. Китайгородська Г.А. Методика інтенсивного навчання іноземної мови / Г.А. Китайгородська. – М., 1986.