

Инверсированная модель организации профессионально-методической подготовки учителей иностранного языка

О.А. СОЛОВЬЕВА

Рассматривается проблема организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов педагогических специальностей, предлагается инверсированная модель организации профессионально-методической подготовки учителей иностранного языка, которая включает организационно-технологический, процессуальный и контрольно-оценочный компоненты. Выделяются концептуализирующие, демонстрационные и квазипрофессиональные учебно-методические задания, которые реализуются в блоках модели с использованием веб 2.0 ресурсов.

Ключевые слова: высшее образование, профессионально-методическая подготовка, будущие учителя иностранного языка, самостоятельная работа, инверсированная модель, веб 2.0 ресурсы.

The article deals with the problem of the organisation of autonomous learning activities of trainee teachers. The author outlines an inverted model of the instruction and training of pre-service teachers of foreign languages which includes three components: management-and-technology, cognition-and-application, evaluation-and-assessment. The role of web 2.0 services is being disclosed with regard to their application to organisation, management and assessment of students' autonomous learning activities.

Keywords: higher education, instruction and training, pre-service teachers of foreign languages, autonomy learning, inverted model, web 2.0 services.

Возросшие требования к профессионально-методической подготовке учителей иностранного языка на I ступени высшего образования определяют поиск путей оптимальной организации образовательного процесса. Так, с учетом социального заказа и перехода от репродуктивной к продуктивной образовательной парадигме [1], возрастает интерес к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. В последнее десятилетие проблемы определения структуры и содержания самостоятельной работы студентов находились в фокусе внимания ряда исследователей: И.А. Бобькиной (2012), М.Р. Гаранной (2012), О.Н. Зайцевой (2013), Н.Д. Муравьевой (2013), О.П. Бикони (2018) и др. Значительное внимание уделялось особенностям организации самостоятельной работы будущих учителей различных учебных предметов, например в исследованиях С.Н. Татаринцевой (2003), Ю.Б. Дроботенко (2006), М.А. Царевой (2012), и активизации самостоятельности студентов учреждений высшего образования, например в научных трудах К.Г. Чикнаверовой (2016) и Е.А. Крыловой (2016). В ряде работ были предложены модели организации самостоятельной работы студентов, например О.П. Дрон (2008), Е.А. Ильиной (2010), Т.А. Куликовой (2011), Т.В. Рудиной (2012), а также разработаны инновационные дидактические средства, обеспечивающие организацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, например И.В. Савченко (2007), Е. В. Захаровой (2008), Т.С. Макаровой (2009), О.А. Сениной (2011), И.В. Дмитриевым (2011), Г.И. Голобоковой (2012) и др. В то же время по-прежнему сохраняется противоречие между необходимостью развития познавательной самостоятельности будущих учителей иностранного языка и преимущественно воспроизводящим характером самостоятельной работы студентов, что усугубляется недостаточным использованием потенциала веб 2.0 технологий в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Согласно Положению о самостоятельной работе студентов [2] под *самостоятельной работой* понимается вид учебно-познавательной деятельности обучающихся, которая осуществляется ими самостоятельно вне аудитории с использованием различных средств обучения и источников информации. Целями самостоятельной работы являются: активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся, саморазвитие и самосовершенствование; формирование у них умений и навыков самостоятельного поиска и обобщения знаний, самостоятельного применения знаний на практике.

В рамках репродуктивной образовательной парадигмы самостоятельная работа студентов по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» осуществлялась индивидуально с использованием источников информации преимущественно на бумажном носителе (рисунок 1). Студенты знакомились с теоретическими положениями по изучаемой дисциплине, накапливали необходимые знания и выполняли учебно-методические задания. На практическом или семинарском занятии преподаватель осуществлял контроль полученных знаний путем фронтального опроса, после чего студенты предъявляли подготовленные учебно-методические задания и выступали в роли учителя иностранного языка в процессе микропреподавания. Рефлексия носила индивидуальный характер и касалась осмысления содержания учебного занятия. Промежуточный и итоговый контроль теоретических знаний осуществлялся в письменной форме в виде тестов или в устной форме в виде зачетов и экзаменов.

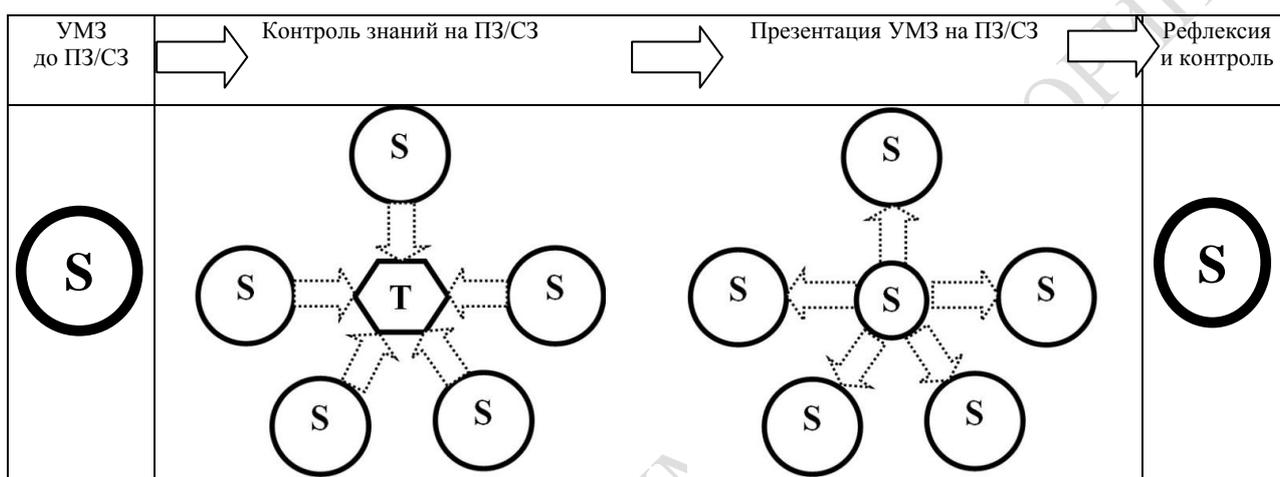


Рисунок 1 Традиционная модель организации самостоятельной работы студентов (где УМЗ – учебно-методические задания, ПЗ – практические занятия, СЗ – семинарские занятия)

В рамках продуктивной образовательной парадигмы остро стоит вопрос об организации самостоятельной работы студентов таким образом, чтобы они имели возможность играть активную роль в самостоятельном получении знаний по изучаемой дисциплине и систематически применять их на практике. Кроме того, современными учебными планами учреждений высшего образования по специальностям предусмотрено снижение количества аудиторных занятий и увеличение объема самостоятельной работы студентов. Так, учебной программой для специальности 1–21 06 01–01 Современные иностранные языки (преподавание) предусмотрено выделение 61 % учебных часов на самостоятельную работу студентов и 39 % времени – на аудиторные занятия по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков». Причем доля практических и семинарских занятий, на которых ранее студенты имели возможность применить на практике накопленные знания, сегодня составляет лишь 17 %.

С целью выявления отношения обучающихся к организации самостоятельной работы по вышеназванной дисциплине было проведено анкетирование 130 студентов IV курса и 150 студентов V курса педагогических факультетов МГЛУ (всего 280 респондентов). Было выявлено, что 68 % студентов предпочитают управляемую самостоятельную работу по методике преподавания иностранных языков, что требует обеспечения открытого доступа к научно-методическим материалам в цифровом формате, разработки методических рекомендаций по организации и выполнению самостоятельной работы по учебной дисциплине, комплекса учебно-методических задач и эффективной системы контроля. Анкетирование также показало, что 98 % респондентов полностью или частично владеют знаниями и навыками работы с электронными информационными ресурсами локального или удаленного доступа. Кроме того, обучающиеся в равной степени часто обращаются к учебным пособиям на бумажном носителе (49 % респондентов) и веб 2.0 обучающим ресурсам (47 %), но отдают явное предпо-

чтение вики-сервисам по методике преподавания иностранного языка, которые размещены в сети Интернет и содержат статичные и интерактивные учебно-методические материалы.

Опираясь на проведенное исследование, нами была разработана и внедрена в образовательный процесс *инверсированная модель* организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущих учителей в процессе профессионально-методической подготовки в рамках практических и семинарских занятий по учебной дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» (рисунок 2). Данная модель предусматривает актуализацию внутренних ресурсов студентов и рационализацию способов их учебно-познавательной и профессиональной деятельности за счет увеличения доли самостоятельной индивидуальной работы и группового взаимодействия, предворяющих аудиторные занятия.

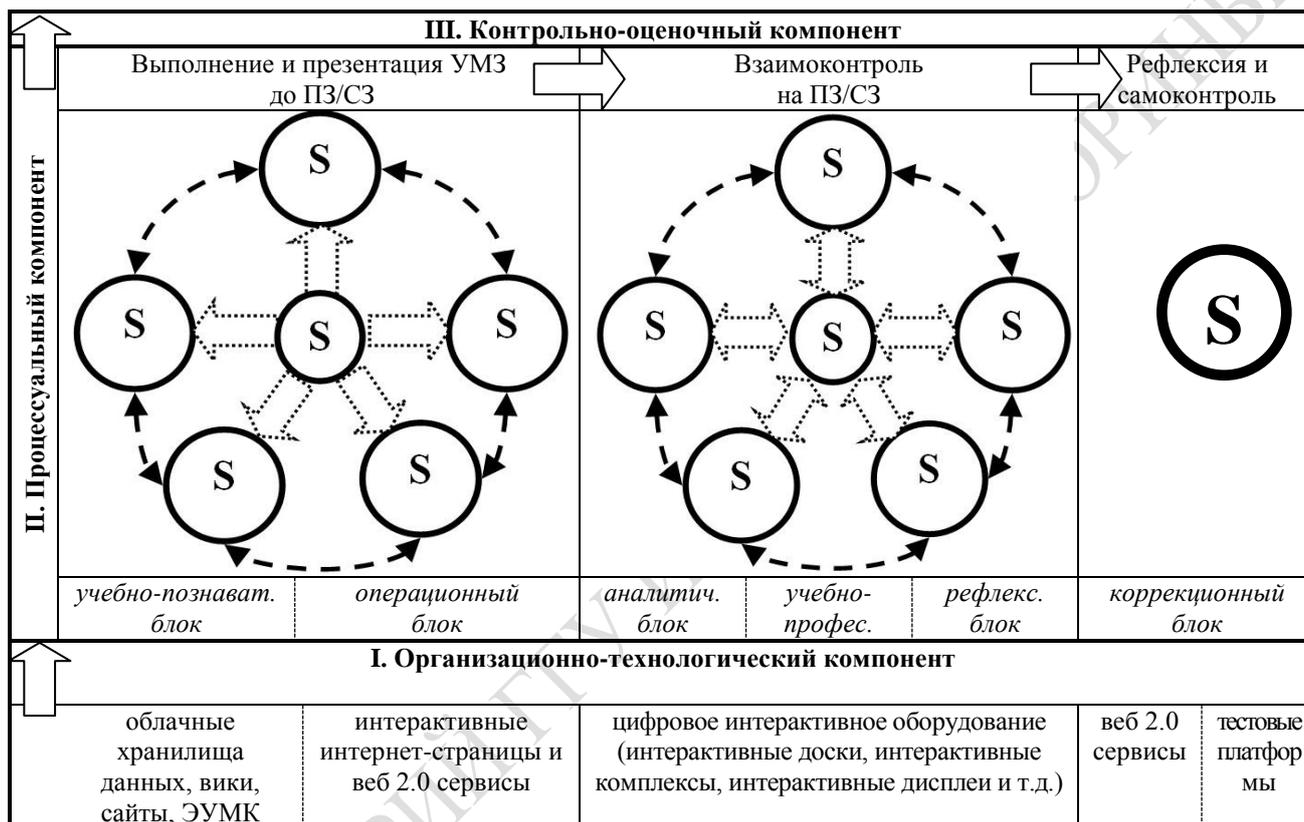


Рисунок 2. Инверсированная модель организации самостоятельной работы студентов (где УМЗ – учебно-методические задания, ПЗ – практические занятия, СЗ – семинарские занятия)

Данная модель направлена на формирование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций и состоит из трех компонентов: организационно-технологического, процессуального и контрольно-оценочного. *Организационно-технологический компонент* включает 5 технологических блоков, которые позволяют студентам осуществлять самостоятельную работу по учебной дисциплине, а преподавателю – управлять и контролировать данную деятельность [3]. В организационно-технологический компонент входят облачные хранилища данных (например Dropbox или GoogleDrive), в которых размещаются учебные пособия, монографии, статьи и другие источники информации в электронном формате. С целью управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью обучающихся преподавателем может быть создан вики-сервис, на котором размещаются ссылки на учебные веб 2.0 ресурсы и учебно-методические задания к ним, учебный сайт или сетевой электронный учебно-методический комплекс. Аудиторные занятия технологически обеспечиваются с помощью интерактивной доски, многофункционального интерактивного дисплея или любого другого цифрового интерактивного оборудования. Самокоррекция и самоконтроль осуществляются обучающимися с помощью специализированных веб 2.0 ресурсов и тестовых онлайн платформ.

Процессуальный компонент модели включает группы блоков для организации: 1) самостоятельной работы студентов до аудиторных практических и семинарских занятий (учебно-познавательный и операционный блоки); 2) взаимодействия обучающихся на аудиторных занятиях (аналитический, учебно-профессиональный и рефлексивный блоки); 3) коррекционный блок, который осуществляется студентами после аудиторных занятий. Рассмотрим процессуальный компонент более подробно в его взаимосвязи с организационно-технологическим.

Учебно-познавательный блок соотносится с облачными хранилищами данных, учебными сайтами и электронными учебными пособиями. Целью данного блока является организация самостоятельного индивидуального взаимодействия обучающихся с учебно-методическими материалами по изучаемой дисциплине. Например, на вики-сервисе преподавателя размещаются ссылки на облачные хранилища данных и инструкции по работе с ними, а на самом Dropbox хранятся виртуальные папки со всеми необходимыми учебно-методическими материалами. Каждая виртуальная папка содержит также карты управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов по подготовке к практическим или семинарским занятиям по учебной дисциплине. В карте используются концептуализирующие, демонстрационные и квазипрофессиональные учебно-методические задания [4].

Концептуализирующие задания направлены на когнитивную обработку студентами теоретических положений, изложенных в учебной литературе. С этой целью студентам предлагается: соотнести основные понятия с их содержанием; структурировать изучаемый теоретический материал и создать концептуальную карту, карту причинно-следственных связей, аргумент-карту и т. п.; ответить на проблемные вопросы по изучаемой теме; подобрать примеры, иллюстрирующие теоретические положения.

Демонстрационные задания предназначены для развития профессионально-методического мышления студентов путем всестороннего рассмотрения и обсуждения различных способов и приемов введения, автоматизации и активизации иноязычных навыков и умений, обобщения передового педагогического опыта, представленных в мультимедийном формате. Обучающимся необходимо проанализировать сквозь призму теоретических положений специально созданные учебные видеоподкасты и мультимедийные презентации, которые являются частью интерактивного учебного контента и размещаются на вики-сервисе в виде гиперссылок на внешние интернет-ресурсы. В качестве экспертных образцов на вики-сервисе помещаются также разработки преподавателя, например, ссылки на авторские вебквесты, сетевые учебные пособия, учебные блоги и т. п.

Квазипрофессиональные задания учебно-познавательного блока призваны приобщить студентов к использованию в практической деятельности теоретических положений и полученных знаний. В карте управления студентам предлагаются задания по подбору учебного материала и методических приемов, по разработке этапов уроков и комплексов упражнений для конкретных условий обучения, что позволяет создать благоприятные условия для получения навыков проведения учебных занятий в учреждениях общего среднего образования различных типов.

Операционный блок процессуального компонента соотносится с интерактивными интернет-страницами и различными сервисами веб 2.0. В операционном блоке обучающимся могут быть предложены концептуализирующие задания, требующие парного или группового взаимодействия для их решения. Подобные задания размещены на вики-сервисе в виде ссылок, например, на онлайн документы GoogleDocs, в которых студенты должны интерпретировать научно-теоретические знания либо решить связанные с ними практические задания. Кроме того, операционный блок позволяет организовать самостоятельное парное или групповое взаимодействие студентов в процессе решения квазипрофессиональных учебно-методических заданий. Образовательные продукты, созданные в результате такого взаимодействия, размещаются на вики-сервисе до начала практических или семинарских занятий. Преподаватель и любой студент группы имеют возможность перейти по ссылкам на веб 2.0 ресурсы (например, виртуальные стены Linoit или Padlet), ознакомиться с разработанными интерактивными презентациями, учебными мультимедийными материалами, средствами управления самостоятельной работой учащихся и т. п. Студенты таким образом пополняют свой методический портфолио, а преподаватель может осуществить мониторинг выполнения заданий, проанализировать практические навыки обучающихся и скорректировать ход предстоящего аудиторного занятия.

Аудиторные практические и семинарские занятия проходят в форме деловых игр, симуляций, дискуссий либо с использованием различных вариантов «учения в сотрудничестве», дебат-технологий и кейс-технологий. Аудиторные занятия соотносятся тремя блоками: аналитическим, учебно-профессиональным и рефлексивным. Целью *аналитического блока* процессуального компонента модели является критический анализ выполненных до занятий концептуализирующих заданий: сопоставление подготовленных обучающимися графических организаторов, матриц сравнения, концептуальных карт, с которыми все имели возможность ознакомиться на интерактивных интернет-страницах и виртуальных стенах.

Учебно-профессиональный блок включает микропреподавание на основе выполненных квазипрофессиональных заданий, благодаря чему у студентов появляется возможность применить на практике изученные теоретические положения. Микропреподавание сопровождается социальной рефлексией, которая является способом понимания себя через методические действия другого. Основу *рефлексивного блока* составляет рефлексивный диалог, который направлен на поиск личностного смысла в выполняемых действиях, развитие творческой направленности и самооценки будущих учителей иностранного языка.

По окончании аудиторных занятий преподаватель может организовать *коррекционный блок*, который реализуется на страницах веб 2.0 ресурсов и тестовых платформах. По итогам осмысления и переосмысления выбранных способов решения учебно-методических заданий студенты могут внести коррективы в разработанные материалы и поделиться лучшими образцами на страницах вики-сервиса, осуществить самоконтроль приобретенных знаний и освоенных умений с помощью блиц-тестов на тестовых онлайн платформах.

Контрольно-оценочный компонент инверсированной модели состоит из серии тестов, зачетов и экзаменов по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков», которые носят ярко выраженный практико-ориентированный характер. Тесты выполняются обучающимися на специализированных платформах (например Classmarker) с целью контроля преподавателем степени усвоения теоретического материала и развития методических умений.

Таким образом, предлагаемая инверсированная модель организации профессионально-методической подготовки учителей иностранного языка позволяет организовать в рамках процессуального компонента широкое и плодотворное взаимодействие студентов с целью самостоятельного решения ряда учебно-методических задач. Сочетание организационно-технологического, процессуального и контрольно-оценочного компонентов модели позволяет повысить познавательную активность, рефлексивность и креативность студентов как полноценных субъектов самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Коряковцева. – М. : Изд. центр «Академия», 2010. – 192 с.
2. Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей) [Электронный ресурс] : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 06.04.2015 : по состоянию на 22 дек. 2017 г. // Респ. портал проектов образов. стандартов высшего образов. – Режим доступа : <http://edustandart.by/baza-dannykh/normativnye-pravovyye-dokumenty/item/1358-polozhenie-o-samostoyatelnoj-rabote-studentov-kursantov-slushatelej#itemCommentsAnchor>. – Дата доступа : 22.12.2017.
3. Соловьёва, О.А. Развитие автономии будущих учителей на основе использования веб 2.0 технологий / О.А. Соловьёва // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 5–6 мая 2017 г. : в 4 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т ; отв. ред. Н.П. Баранова. – Минск, 2017. – Ч. 1. – С. 106–109.
4. Соловьёва, О.А. Реализация модели «flipped classroom» в процессе профессиональной подготовки будущих учителей / О.А. Соловьёва // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 19–20 апреля 2016 г. : в 5 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т ; отв. ред. Н.П. Баранова. – Минск, 2016. – Ч. 1. – С. 105–108.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ