

З ДОСВІДУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

УДК [378. 016 : 811] (420) (0.43.3)

І. О. Шестопалова

Якісні зміни в характері міжнародних зв'язків нашої держави та їх розширення, інтернаціоналізація всіх сфер суспільного життя визначають володіння іноземною мовою нагальною потребою практичної та інтелектуальної діяльності людини. Так, за документами Болонського процесу, знання іноземних мов віднесено до найважливіших складових стандарту освіти XXI століття, а серед чинників, що обмежують європейську мобільність, зазначаються чинники як правового, соціоекономічного, так і лінгвістичного характеру. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває питання мовної підготовки студентів вищих навчальних закладів із метою забезпечення їх європейської трудової мобільності та конкурентоспроможності на європейському ринку праці.

Упродовж останніх десятиліть у дослідженнях англійських дидактів відбувається поступове зміщення акценту з пошуків універсальної методики до побудови навчального процесу на психологічній основі, до гуманістичного підходу у викладанні мови, у центрі якого знаходиться той, хто навчається. Дослідження в галузі психолінгвістики, які проводилися у Великій Британії, починаючи з 50-х років до теперішнього часу, призвели до активізації теоретичних розробок з проблеми *індивідуалізації* навчання іноземних мов у вищій освіті, що розглядається у сучасній педагогіці як організація загальної системи гнучкого навчання мов з метою забезпечення його максимальної адаптації до особливостей і потреб кожного студента.

Останнім часом у публікаціях у періодичних виданнях, у педагогічній літературі спостерігається посилення *практичної спрямованості* та збільшення робіт, присвячених різним аспектам реалізації індивідуалізації у

практичному навчанні мов. Аналіз практично-спрямованих джерел з проблеми індивідуалізації навчання іноземних мов надає можливість визначити найбільш характерні засади її практичної реалізації у вищій освіті Великої Британії.

Аналіз основних загальних цілей і завдань європейської мовної політики, рекомендацій, які стосуються вивчення іноземних мов, свідчать, що європейська освітня політика в галузі сучасних мов орієнтується на пошук шляхів **удосконалення навчального процесу з іноземних мов, підвищення його ефективності.**

З огляду на це, цікавим є досвід мовної педагогіки Великої Британії, оскільки, зважаючи на універсальний характер поданих вище тенденцій, маємо підставу припустити, що аналіз шляхів їх вирішення у Великій Британії є вкрай важливим та необхідним для подальшого розвитку системи мовної підготовки студентів у вітчизняній вищій освіті.

Метою цієї статті є розгляд організаційних засад індивідуалізації в межах *академічної групової форми занять*, яка вважається найскладнішою, оскільки вимагає врахування досить багатьох чинників і пристосування навчання одночасно до всіх студентів групи. Однак і у ситуації аудиторних групових мовних занять визначається можливість поглиблення ступені індивідуалізації залежно від типу формування групи: гетерогенного (змішаного) або гомогенного (диференційованого). Гетерогенний тип групи надає можливість найбільш широкої та найбільш поверхневої індивідуалізації. Це – найбільш складний тип групи для викладача, оскільки саме у такій групі зустрічається найбільша кількість індивідуальних розходжень і, отже, проблем.

Гетерогенна група вимагає роботи одночасно по всіх цих напрямках. Вона вимагає і роботи зі слабкими та відстаючими, і роботи із сильними, і врахування розмаїтості навчальних стилів групи, розходжень у темпі, інтересах, у рівні навчальних навичок тощо. Тому, як би ні намагався викладач задовольнити потреби всіх студентів, їм неминуче доведеться йти на компроміси. А це означає, що якась частина заняття або все заняття буде не

досить ефективним для деяких з них. Ось чому індивідуалізація навчання мов у гетерогенній групі відображує її найменшу ступень.

Гомогенний тип групи надає можливість більш вузької та більш глибокої індивідуалізації, оскільки її формування відбувається вже на основі первинної диференціації за тим чи іншим критерієм. Тому коло критеріїв, які необхідно враховувати в процесі навчальної роботи зривається і викладачу легше справитися з тими, що залишилися. Отже, студентам набагато менше доведеться йти на компроміси і більша частина заняття буде найбільш ефективною для кожного з них.

Наприклад, якщо диференціювання групи відбувається за рівнем знань, то відпадає проблема суттєвої різниці між сильними та слабкими студентами і викладачу легше пристосувати навчальний матеріал. Якщо формування групи відбувається за навчальним стилем, викладачу легше вибрати найбільш ефективні методи та форми роботи. Вибір цього критерію також впливає на можливість більшої або меншої ступені індивідуалізації. Так, якщо група формується за першим критерієм, то якою б однорідною за рівнем знань вона ні була на початку, у процесі навчання відбувається її розшарування і з'являються більш встигаючі та менш встигаючі студенти, що призводить до знижки результатів первинної диференціації і виникнення тих самих проблем, які ця диференціація намагалася знищити. Відбувається це тому, що різниця в навчальних стилях призводить до різних результатів: якщо ви розраховуєте свої заняття на різні рівні знань, але лише на один тип студентів, інші почнуть відставати. Навіть якщо викладач намагається задовольнити потреби різних типів студентів відповідно до їх навчальних стилів та застосовує різноманітні форми і методи навчання, частина заняття для деяких студентів буде менш ефективною. З огляду на це, англійські дидакти вважають, що рівень знань – це не найкращий критерій формування груп.

Гомогенна група, яка сформована за критеріями навчального стилю, надає можливість здійснити індивідуальний підхід вже на першому етапі навчання – етапі планування, і підібрати такі форми, методи та матеріали, які у

великому ступені задовольняють кожного студента цієї групи. Тому вона відображує більш глибоку ступень індивідуалізації, ніж гетерогенна група. Однак, якщо немає можливості для диференційованого формування групи, то вирішити цю проблему у гетерогенній групі можна за допомогою варіювання різних стилів, свідомо різноманітності їх на кожному занятті з метою задовольнити потреби всіх типів студентів для підвищення ефективності мовної підготовки. Такий самий підхід необхідно застосовувати у групах, диференційованих за критерієм рівня знань, оскільки за останніми даними англійських психолінгвістів урахування індивідуального навчального стилю кожного студенту є основою практичної індивідуалізації мовної підготовки студентів у групових аудиторних заняттях. Отже, **першим кроком** на шляху здійснення індивідуалізації навчання у межах академічних занять є *діагностика рівня знань*, навчального стилю та переваг студентів і формування гетерогенної або гомогенної мовної групи.

Другим кроком після діагностики студентів та формування групи є *планування*, основною метою якого є адаптація гнучкої навчальної програми до цих студентів і вибір найефективніших методів, форм та засобів навчання. Цей процес по-різному відбувається в гетерогенних і гомогенних групах, що знову відображує різний ступінь можливої індивідуалізації у цих типах груп. У гомогенній групі можна скласти загальну для всіх її студентів програму, адаптовану за тим критерієм, за яким вона була диференційована та сформована. У такому випадку немає необхідності дуже широко її варіювати, особливо якщо групу було диференційовано одночасно і за рівнем знань, і за навчальним стилем, і водночас є підстави та можливості для поглиблення індивідуалізації.

У гетерогенній групі виникає необхідність у складанні програми шляхом її широкого варіювання та меншого її поглиблення. Тут необхідно варіювати як рівень складності, так і методи, види навчальної діяльності, темп та навчальні матеріали за результатами з'ясування розходжень у навчальних стилях студентів. У цьому випадку англійські викладачі використовують так звану

трьохрівневу програму, що складається з коректувальної частини, програми мінімум і програми максимум.

Програма мінімум – програма другого (середнього) рівня містить лише той навчальний матеріал, без якого неможливе подальше навчання; для її складання необхідно вказати теми та підтеми, що заплановані на весь рік, поставити мету з кожної з них і визначити способи їхнього досягнення – основні граматичні структури та лексичний мінімум, основні теми і завдання, основні навички, мінімум читання – тобто вибрати таке ядро навчального матеріалу, що буде необхідним мінімумом для всіх.

Наступним кроком необхідно визначити ті знання та вміння, які необхідно мати студентам для освоєння визначеної програми мінімум і підібрати в підручнику та поза підручником завдання, що сприяють їхньому розвитку. Отже, формується коректувальний курс – програма першого рівня. Після цього визначається додаткова робота, яка доповнює програму мінімум (ядро навчання) і яку можна виконувати за вибором. Додаткові завдання не повинні торкатися наступної теми, а розширювати та поглиблювати знання саме з кожної основної програмної теми.

Наступним кроком у здійсненні індивідуалізації мовного навчання в межах академічної групової форми навчання є підготовка *градуйованих навчальних матеріалів*. У дидактиці іноземних мов Великої Британії використовуються різноманітні варіанти градуйованих завдань:

Використання різноманітних видів градуйованих завдань у педагогічній практиці надає можливість максимально реалізувати індивідуалізацію, надає змогу кожному працювати на своєму рівні, у своєму стилі і темпі, сприяє розвитку мотивації й атмосфери взаємодопомоги та взаємоповаги.

Поточне врахування індивідуальних розходжень і потреб студентів при плануванні кожного заняття вимагає вияву гнучкості з боку викладача. Легше за все це зробити, вступивши в особистісний діалог зі студентами. Англійські педагоги використовують з цією метою *студентські щоденники*. Як свідчить аналіз педагогічної практики, ведення студентами щоденника – надзвичайно

популярний вид діяльності в сучасних вищих навчальних закладах Великобританії (С. Еттейл [1], Дж. Грей, Д. Пламмер, Ф. Шуманн, Дж. Стейтон, Дж. Кріфт, Л. Рід, Х. Олтман, С. Джеймс, С. Деллер [2] та ін.).

У щоденниках студенти висловлюють свою особисту думку з приводу своїх успіхів і невдач, їх причин, способів їхнього подолання. Вони можуть висловлювати своє враження про методику та види діяльності, що застосовуються на занятті, ефективності тих чи інших навчальних стратегій, свою думку про проблеми і поведження групи в цілому, про ситуації на заняттях. Це також можуть бути міркування про текст, розповідь про своє хобі, свої інтереси, міркування на будь-яку вільну тему. Використання студентських щоденників забезпечує двобічний зворотній зв'язок, оскільки викладач не лише одержує висловлення студентів, а й збирає їх щоденники і в них же дає свої відповіді, поради, рекомендації, міркування, враження. Аналіз опитувань, проведених англійськими дослідниками та викладачами-практиками, свідчить, що студенти вважають дуже важливим і корисним мати такий прямий контакт із викладачем. Практика англійських викладачів свідчить, що ради студентів завжди мають практичну цінність, а викладач, у свою чергу, може дати корисні поради та рекомендації кожному студенту (Д. Грей).

У стандартній академічній формі навчання особливої актуальності набуває проблема врахування *розходжень у темпі* роботи на заняттях, оскільки вкрай важливо знайти такі стратегії, що надають можливість установити баланс між різним темпом роботи студентів у змішаних групах. Одна з таких стратегій – градуйовані завдання, про які йшлося вище. Але в тому випадку, коли вся група виконує однакове завдання, ця проблема загострюється. У таких ситуаціях, за англійськими педагогами, можна застосувати такі види діяльності, як: індивідуальна перевірка робіт студентів викладачем; самоперевірка і ведення записів помилок; перевірка робіт один одного, виправлення помилок один одного; допомога іншим студентам, що також сприяє розвитку атмосфери співробітництва та послаблення конкуренції; розширення завдання: інші види дій з тим же завданням; додаткові завдання.

Важливе значення для практичного здійснення індивідуалізації у групі, на думку англійських педагогів, має широке застосування на заняттях різноманітних *режимів навчання* – фронтальної, парної, групової, індивідуальної роботи, що збільшує кількість студентів, активно залучених до навчальної діяльності, і кількість мовної практики для кожного з них. Як і в усій групі, у парній та груповій роботі можна використовувати градуйовані різноманітні завдання, застосовувати самоперевірку і взаємоперевірку. Тому групова та парна робота має особливо важливе значення в гетерогенних групах. Розмір груп, залежно від завдання, може коливатися від трьох до восьми осіб. Однак, у більш дрібних групах присутня більш глибока індивідуалізація і більш активне залучення кожного студента. Формування пар та груп відбувається приблизно за тими ж принципами, що і формування всієї мовної групи на початку навчального року – за змішаним або диференційованим типами: якщо завдання містить у собі різноманітні вимоги (наприклад, рольова гра, де одна роль є об'ємнішою та складнішою, а інша вимагає лише декількох реплік), то формувати групи краще за змішаним типом; якщо завдання містить однорівневі вимоги, то краще їх формувати за диференційованим типом. Тому викладач має заздалегідь вирішити: як йому розподілити студентів по групах або парах ще в процесі планування цього заняття (П. Дейвіс, І. Перс).

Необхідність використання різноманітних режимів навчання вимагає спеціальної *організації аудиторії*, яка б надавала можливість використання різноманітних режимів діяльності студентів одночасно, що має важливе значення для практичної реалізації індивідуалізації мовної підготовки під час групових занять. Можливість забезпечення різноманітності режимів роботи студентів досягається за допомогою різних варіантів розміщення робочих столів студентів і технічного оснащення аудиторії.

У сучасній практиці вищих навчальних закладів Великої Британії вважається безперечним, що звичайне розміщення столів рядами, півколом або буквою “П” у мовній аудиторії не може забезпечити можливість індивідуалізації в силу своєї одноманітності. Столи необхідно розміщувати

таким чином, щоб утворювати *різні сектори* в аудиторії: сектор для фронтальної роботи, сектор для групової роботи, парної роботи, індивідуальної роботи тощо.

У випадку, коли немає можливості обладнати всі мовні аудиторії навчальними матеріалами та технічними засобами, рекомендується створити у навчальному закладі один мовний навчальний центр (Н. Ентвістл, Т. Вудвард, Д. Ньюнан [4], Ричардс, Т. Роджерс, І. Стевік, Х. Увідоусон, Т. Букінгем, М. Оскарсон, С. Шерін та ін.), використання якого можна органічно вплітати у звичайні заняття, виокремлюючи частину або окремі заняття (наприклад, раз на тиждень) на навчальний центр.

Використання *комп'ютерів* займає особливе місце у процесі навчання мов у вищій освіті Великої Британії. Завдяки величезному мотиваційному впливу на студентів, навчання мов за допомогою комп'ютерів (Computer Assisted Language Learning – CALL) стало все частіше застосовуватися для тренування письмової мови, розвитку критичного мислення у процесі дискусій, конференцій, обміну проектами, листування через електронну пошту. Таке навчання визначило напрямок для проведення комп'ютерних уроків, які студенти сприйняли з великим ентузіазмом (А. Кемпбел).

З метою підвищення мотивації до тренування письмової мови у вищих навчальних закладах багатьох країн створюється *Е-мейл проект* (Дж. Дудні [3], Б. Скінер, Р. Остін) для спілкування між студентами різних вищих навчальних закладів і різних країн англійською мовою. Обмін думками, ідеями, інформацією про себе та свої країни зі своїми однолітками в природному мовному спілкуванні спонукають їх писати листи один одному. Згідно з досвідом англійських викладачів, навіть найменш активні студенти дуже охоче беруть участь у комп'ютерних дискусіях або конференціях англійською мовою через комп'ютерну мережу, використовуючи програму СС (Computer Conferencing Software Program), що надає можливість здійснювати синхронну дискусію і дозволяє кожному з них читати та самому брати участь у розмові (К. Бейлі, Б. Скінер, Р. Остін). Синхронна дискусія є вкрай корисним заняттям,

оскільки вимагає спонтанної мови, написання, а також читання одночасно. Звичайно, цей метод не заміняє всіх основних форм аудиторної роботи, але є прекрасним доповненням, що підвищує мотивацію студентів, оскільки дає їм зовсім новий досвід використання мови. До початку цих конференцій необхідно пройти попередній підготовчий курс, де студенти практикуються в обговоренні різних тем аналітичними способами.

Заключним кроком на шляху практичної реалізації індивідуалізації в аудиторних групових заняттях є *оцінювання*, яке теж повинно здійснюватися на основі індивідуального підходу. Основною відмінністю нового підходу до оцінювання є те, що студент оцінюється не стосовно загального стандарту вимог, а щодо свого власного прогресу порівняно з ним же самим: чого він не знав до тепер і що він знає тепер, а не рівень вільного володіння іноземною мовою. А, отже, і *критерії оцінювання повинні бути індивідуальними*. Такий підхід до оцінювання має на меті показати студенту його власні успіхи, вселити в нього віру у свої сили та допомагає уникнути ситуації, коли студент ретельно працює, багато чому навчився, але порівняно зі стандартами оцінювання або з більш просунутими студентами одержує низьку оцінку. У цьому випадку в нього “опускаються руки”, йому здається, що скільки б він ні працював, йому ніколи не досягнути потрібного рівня, тобто ми лишаємо його мотивації. Водночас, новий підхід надає важливого значення *самооцінюванню* з боку студента.

Рекомендується варіант, коли усні відповіді студенти записують на *аудіоплівку* (С. Еттейл [1]) і здають разом із письмовими завданнями та звітом, а викладач перевіряє їх у зручний для себе час і дає відповідь.

Критеріями оцінювання є або кількість та якість виконаної роботи, або кінцевий результат, що визначається і повідомляється студентам заздалегідь як мета їхньої роботи: “Наприкінці вивчення цієї теми ви повинні знати ..., уміти...”. Студенти досягають цих цілей своїми шляхами, а викладач перевіряє результати наприкінці визначеного терміну.

У запобіганні неправильного розуміння самотійної роботи студентами (ухилень, відсиджування, пасивності) рекомендується вводити самотійну роботу поступово, на деяких заняттях, короткими порціями; здійснювати перевірку обраного студентами завдання; давати чіткі пояснення щодо вимог та завдань; важливу роль тут має постійний контроль і оцінювання, а також ведення студентами записів кожного завдання, яке вони виконали, написання ними звіту з коментаріями про свої результати, свої труднощі та самооцінювання.

Отже, аудиторні групові заняття мають широкі можливості для здійснення індивідуалізації на всіх етапах навчального процесу: етапі формування групи; етапі планування і створення навчальної програми; етапі поточного планування кожного заняття; етапі реалізації програми; етапі оцінювання.

Незаперечним є те, що досвід Великої Британії є вкрай цінним для вдосконалення навчального процесу з іноземних мов. Перспективним на нашу думку, є порівняльне дослідження **особливостей та умов його застосування саме у вітчизняній освіті**, яке потребує подальшого розвитку.

Список використаної літератури

1. Attale, S. Audio-journals. Dublin Conference Selections / S. Attale. – IATEFL, 2000. – P. 119.
2. Deller, S. Lessons from the learner / S. Deller. – Longman, 1990. – 79 p.
3. Dudeney, G. The Internet and the language classroom / G. Dudeney. – Cambridge University Press, 2000. – 181 p.
4. Nunan, D. Language teaching course design: trends and issues / D. Nunan. – Adelaide : National Curriculum Resource Centre, 1985. – 345 p.

Рецензент: кандидат педагогічних наук Бахов І. С.