

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЬШЕВА

(Белорусский национальный технический университет, Минск)

*Самостоятельная работа студентов рассматривается как важнейший компонент обучения в современном вузе, интегрирующий различные виды индивидуальной и коллективной деятельности, осуществляемые как под руководством преподавателя, так и без его непосредственного участия. Анализ педагогической и методической литературы свидетельствует, что наряду с понятием «самостоятельная работа» рассматривается и понятие «автономность». Сделан вывод, что по своей сути они близки, но не равнозначны. Показано их принципиальное различие, понятийное и смысловое. Установлено, что автономный подход – это инструментальная сторона самостоятельности. Выделены характеристики, которыми обладает автономный субъект образовательного процесса.*

Целью вузовского обучения иностранным языкам (ИЯ) в настоящее время должно стать не столько «наполнение» студента определенным объемом информации, сколько формирование у него стратегий самообучения как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной и социальной деятельности, позволяющих говорить об автономии обучающихся, под которой понимается определенная степень независимости обучающихся как субъектов образовательного процесса от воздействия, полного управления преподавателем, а также самостоятельности и ответственности прежде всего перед самим собой. Достижение этой цели предполагает изменения в требованиях к уровню сформированности навыков самоуправления самостоятельной учебной деятельностью, требует новых подходов к обучению иноязычной речи.

**Основная часть.** Наше исследование связано с раскрытием и уточнением понятий «автономность», «автономия», «автономный подход». Здесь следует отметить, что в разработку определения терминов «автономность» и «автономия» большой вклад внесли ученые О.Е. Дергачева, Л.Б. Забелова, Е.Н. Соловова, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкина, Т.У. Тучкова, П. Биммель, У. Рампилльон и другие, но можно предположить, что это еще не устоявшиеся термины, так как в литературе нет описания различия между ними.

По нашим наблюдениям, зачастую они употребляются как синонимически взаимозаменяемые, однако под автономией считаем возможным понимать некоторое отчужденное, наперед заданное требование к обучающемуся, то, что должно быть достигнуто (общая категория), а под автономностью – уже состоявшееся личностное качество, т.е. частную категорию. На это же косвенно указывает и Н.Ф. Коряковцева. Она считает, что автономность обучающегося в учебной деятельности – это личностная характеристика, которая предполагает рефлексию / анализ учебной ситуации и своего опыта работы и осознание себя субъектом учебной деятельности [1]. В этом контексте речь должна идти об изменении единиц организации содержания обучения иноязычной речи и качества образования с позиций формирования значимых личностных характеристик.

Таким образом, автономность, являясь результатом процесса обучения, личностной характеристикой автономного субъекта образовательного процесса, его способностью, проявляется в деятельности и позволяет решать ему практические задачи (деятельностная характеристика). В личностной логике рассмотрения субъекты более или менее ответственны, самостоятельны, автономны. Деятельностная характеристика требует создания условий для приобретения обучающимися опыта реализации умений иноязычной речи и рефлексии этой деятельности.

Следует также отметить, что в педагогической и методической литературе наряду с понятиями «автономия», «автономность» выделяется понятие «самостоятельность». По своей сути они близки, но не равнозначны. Нам представляется важным разграничить данные понятия, обратившись, прежде всего, к справочникам. Изучение и анализ философской, психологической и педагогической литературы позволили установить некоторые точки соприкосновения.

В этике и психологии автономия (греч. *autonomia* – независимость, от *autos* – сам и *nomos* – закон) понимается как способность личности к самоопределению согласно собственным убеждениям. В политико-правовом плане автономия выражается в неподопечности, т.е. в свободе от опеки и тем более диктата с чьей-либо стороны [2].

Автономия (от греч. *autonomia*) – установление законов для самого себя, отношение, которое часто употребляется в качестве синонима к таким понятиям, как «совершеннолетие», «самоопределение», как цель воспитания. При этом разные педагогические подходы, несмотря на их различия, исходят из общего положения, которое приписывает субъекту возможность, «наблюдая и размышляя, творчески работать над окружающим миром и общественными отношениями» (R. Bast). Для успешного формирования автономности имеет большое значение установление педагогического взаимодействия между обучающим и обучающимся [3].

Автономия в психологии личности – готовность и способность личности к реализации своих планов в соответствии со своими представлениями. В психологии развития это понятие относится к фазовой модели развития (Erik H. Erikson), которая описывает развитие ребенка на втором-третьем году жизни, когда ребенок учится самообладанию и самостоятельности, т.е. фаза первой относительной самостоятельности от поддержки и опеки взрослых в удовлетворении его основных жизненных потребностей [4, с. 43].

С позиции педагогики автономия рассматривается как индивидуальная точка зрения человека, его независимость в выборе мотивов, целей, стиля поведения и т.п. Потребность в автономии – неотъемлемая составляющая процесса становления личности. Стремление к автономии ярко выражено в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда особую субъективную ценность приобретает устойчивость к внешним влияниям [5].

Принципиальное различие, понятийное и смысловое, между «самостоятельностью» и «автономией» заключается, по-нашему мнению, в той степени личной ответственности и степени ее осознания обучающимся, которая заложена в обоих понятиях в разной мере. Это отражено и в определении Т.Ю. Тамбовкиной, которая трактует автономию как «внутреннюю личную независимость студента, основанную на способности самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями иноязычного общения» [6, с. 84]. Что касается И.А. Зимней, то она ставит самостоятельность в один ряд с такими личностными качествами, как мотивация обучающихся, самоорганизованность, самоконтроль, которые проявляются в самостоятельной работе, представляющей наибольший интерес в плане психологического анализа учебной деятельности. В свою очередь, С.Н. Репина считает, что более всего самостоятельность, мотивация обучения, самоконтроль и другие личностные качества могут проявляться именно в автономной учебной деятельности [7].

Таким образом, под учебной самостоятельностью в иноязычной речи нами понимается ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами [8]. Автономный подход в данном контексте – это инструментальная сторона самостоятельности.

Самостоятельная работа, как известно, является одной из важнейших и широко обсуждаемых проблем в преподавании ИЯ. Отметим, что в научной литературе нет достаточно строгого разграничения понятий «самостоятельная учебная деятельность» и «самостоятельная работа» и однозначного их определения. Так, самостоятельная работа понимается как средство и как метод, как прием и как форма организации обучения, как средство организации и управления самостоятельной деятельностью. Самостоятельная учебная деятельность представляет собой сложную систему таких элементов, как взаимодействие между обучающимися, преподавателем и предметом изучения в процессе усвоения знаний, овладения навыками и умениями в разных условиях (в аудитории и дома), характер управления (внешний и внутренний контроль, самоконтроль за учебной деятельностью, выполняемой с разной степенью самостоятельности).

В силу специфики ИЯ как предмета, психологических особенностей овладения им как средством общения наиболее типичными вариантами модели взаимодействия указанных выше элементов системы по степени самостоятельности (т.е. по характеру управления деятельностью обучающегося) являются:

- непосредственная (прямая) и полностью управляемая преподавателем учебная деятельность;
- полностью опосредованно управляемая;
- частично опосредованно управляемая;
- полностью самостоятельная, т.е. не управляемая преподавателем и учебными материалами деятельность обучающихся в конкретном процессе усвоения знаний, навыков и умений на основе самостоятельной интеллектуальной и речевой деятельности [9].

В рамках личностно-ориентированного подхода некоторые зарубежные методисты в контексте самостоятельности обучающихся в процессе обучения выступают за автономию (*learner autonomy*) и полную самостоятельность обучающихся (*learner independence*). Они придерживаются точки зрения, что личностно-ориентированный подход означает передачу обучающимся контроля за процессом обучения, поскольку это позволяет им реализовать свои языковые потребности, способствует мотивации обучения, развивает чувство ответственности и стимулирует использование различных учебных стратегий. Такое понимание личностно-ориентированного подхода связывается с преподаванием в условиях языкового окружения или при обучении взрослых на курсах иностранных языков.

Independent learning / Self-directed learning / Autonomous learning – самостоятельная работа, учебная деятельность обучающихся, которая не предполагает непосредственного руководства со стороны преподавателя, управление ею может носить опосредованный характер, т.е. осуществляться через используемые материалы. Каждый из перечисленных терминов отражает разную степень самостоятельности обучающегося.

Если «*independent learning*» означает самостоятельную работу по материалам, отобранным и организованным обучающим, то термин «*self-directed learning*» предполагает ориентацию на более значительную самостоятельность обучающихся, возможность решать – выполнять или нет то или иное задание. Термин «*autonomous learning*» означает полную самостоятельность, автономию обучающихся, когда преподаватель практически исключается из процесса образования, а обучающийся сам решает вопросы, связанные с целями обучения, программой, материалами и т.д. При этом обучающимся необходим лишь консультант по некоторым возникающим вопросам.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что степень автономности обучающихся в образовательном процессе – очень спорный момент и понимается методистами по-разному.

Российский исследователь Е.Н. Соловова также отмечает, что часто термин «учебная автономия» заменяют термином «учебная самостоятельность». Притом что у них много общего, они, тем не менее, не являются понятиями тождественными. Основным отличием можно считать то, что при самостоятельной работе обучающиеся, главным образом, определяют технологию выполнения конкретной учебной задачи (заданной преподавателем или автором учебника), в то время как учебная автономия предполагает выбор не только того, как следует учиться, но и того, что надо учить для достижения поставленной для себя цели [10].

В рамках концепции гуманистического, развивающего образования и с позиции личностно-ориентированного обучения Н.Ф. Коряковцева предлагает следующее определение автономии: автономия – это «способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлексию и коррекцию учебной деятельности и накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственного учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности / независимости от преподавателя и принятии на себя его функций» [1, с. 12].

Поскольку обучающиеся получают реальную самостоятельность, они чувствуют ответственность за принятое решение перед собой в первую очередь, а также и перед преподавателем и другими обучающимися. Им приходится самим планировать работу, следить за сроком сдачи письменных работ, переносить эти сроки и мотивировать / аргументировать свою просьбу, находить компромиссы с преподавателем и т.д. Как показывает практика, студентам такой подход поначалу кажется непривычным, чувствуется их недоверие к себе и преподавателю.

Существует опасность непринятия предлагаемого способа действия, если такой способ деятельности является незнакомым для студентов. Одновременно преподавателю не следует чрезмерно навязывать свою помощь студентам. Для иллюстрации приведем пример из опыта внедрения автономного подхода к обучению иноязычной речи, в ходе которого мы столкнулись с рядом серьезных проблем. Оказалось, далеко не все студенты были готовы к тому, чтобы самостоятельно провести диагностирование своих проблем в иноязычной речи, целеполагание, растерялись, когда им было предложено провести анализ актуальных умений в иноязычной речи, не всегда могли реально оценить свои силы и так спланировать работу, чтобы принятый совместно график представления отчетных работ не нарушался и чтобы уровень самооценки в основном совпадал с уровнем внешней оценки преподавателя-эксперта.

Иными словами, каждая из сторон не только получает новые права делать или не делать что-то, но и разделяет ответственность за результаты самостоятельно принятого решения, тогда и возникают «отношения зависимой ответственности или ответственной зависимости» между студентом и преподавателем, студентом и вузом [10].

В целом определить комплекс качеств автономного субъекта образовательного процесса можно сочетанием «сам себе менеджер», не дожидаясь воздействия и помощи извне, обучающийся, управляя своим обучением в иноязычной речи, осуществляет все четыре управленческие действия / функции: сам планирует свое обучение, сам организует реализацию планов, сам себя мотивирует на достижение целей и сам себя контролирует, проводит необходимую коррекцию [11].

Таким образом, в результате анализа научно-методической и педагогической литературы нами было установлено, что автономный субъект образовательного процесса обладает, по меньшей мере, следующими характеристиками:

1) в состоянии распознать, о чем идет речь на занятии (цели, содержание, рациональные формы / приемы организации, планирования, контроля), т.е. для него нет необходимости в проговаривании целей занятия и целей обучения преподавателем. Они транспарентны для него;

- 2) может сформулировать и доформулировать собственные цели обучения;
- 3) владеет эффективными стратегиями и техниками учебно-познавательной деятельности;
- 4) в состоянии определить, какие учебные стратегии не являются для него эффективными (больше не функционируют) и выбрать другие, соответствующие данному моменту или потребности;
- 5) может оценить собственный успех, отследить свое продвижение, откорректировать в случае необходимости;
- 6) охотно, с готовностью принимает ответственность за свое обучение;
- 7) в случае неудачи ищет причину сбоев и отклонений, а не виновных в его неудачах;
- 8) умеет отбросить стандартные решения и найти новые, оригинальные;
- 9) предвидит несколько возможных вариантов решения проблем и выбирает оптимальные.

Много лет социальные и профессиональные нормы диктовали нам, что учебным процессом управляет обучающий, а не сам обучающийся. Однако когда обучающимся предоставляется инициатива, их обучают последовательности действий и применению оптимальных средств, вследствие этого повышается их уровень самостоятельности, расширяется сфера их возможностей не только на занятии и в рамках одного предмета, но и во внеучебном пространстве в целом. Студенты успешнее общаются на занятии, социализируются и мотивируются к дальнейшему обучению, проявляют готовность взять на себя ответственность за свое обучение, за его результативность, приобретая качества автономного субъекта образовательного процесса. Традиционная обратная связь в виде похвалы или порицания приобретает тогда меньшее значение, чем удовлетворенность от самостоятельно выполненного задания.

Возникает вопрос, чем же отличается автономный субъект образовательного процесса от самостоятельного обучающегося? Ответ находим у немецкого исследователя S. Neuner. «Автономный обучающийся – тот, кто наряду с представлениями об учебных целях, которые он хочет достичь, и содержания, которое он хотел бы изучать, задумался также о собственных учебных процессах и знает, какое поведение ему присуще как индивиду» [12, с. 32]. Такие обучающиеся характеризуются следующими признаками или способностями: они апробируют различные стратегии; целенаправленно управляют своими учебными действиями; в состоянии связать новое знание с уже имеющимся; рефлектируют ход выполняемых действий и мыслительных процессов; делают выводы из результатов действий и умеют реорганизовать и переструктурировать знание [12]. В данном контексте образование рассматривается как процесс созидания человека, процесс развития субъектности личности.

Согласно точке зрения И.В. Вачкова, личность является формой существования субъектности, реализации конкретных способов самопрезентации субъекта [13]. Исследователь отмечает, что субъект как одна из важнейших категорий современной психологии до сих пор не получила в науке однозначной дефиниции, хотя внимание ученых к проблеме становления субъекта в последние годы сильно возросло. Наше понимание субъектности совпадает с видением И.В. Вачкова, которое заключается в следующем: «субъектность – это системное человеческое качество, в котором реализуется важнейшая интенция человека как субъекта – стремление к проявлению и реализации себя как в пространстве собственного внутреннего мира, так и в пространстве окружающего мира; при этом субъектность наиболее ясно фиксируется именно на границе этих двух миров, являющейся очень подвижной и отражающей противоречие, динамичное и взаимодополняющее единство внешнего и внутреннего» [13, с. 19].

Студент, являясь автономным субъектом образовательного процесса, принимает тем самым функции обучающего на себя. Чтобы стать подлинным автономным субъектом образовательного процесса, обучающемуся необходимо развить в себе следующие способности:

- самоупорядочивания (переструктурирование своих желаний, предпочтений, пристрастий в соответствии с имеющимися в данный момент условиями образовательного процесса);
- самопричинения (стать причиной изменений, «причиной себя» – целенаправленно управлять своим учебным процессом);
- саморазвития (не умел строить общение посредством, например, иноязычной письменной речи – в результате апробирования инновационных методов и определения своего стиля учения приобрел иностранных друзей по переписке).

Роль преподавателя в таком образовательном процессе очень ответственна и она иная, чем при традиционном обучении.

Кроме того, для данного исследования представляют ценность теоретические положения, показанные в работе Н.Д. Гальсковой «Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам». Позиция ученого в той части, что автономное обучение органично входит в концепцию межкультурного, значима для решения задач нашего исследования, поскольку обучение устной иноязычной речи в техническом вузе может рассматриваться важной частью содержания межкультурного обучения. То, что исследователь считает актуальным в отношении межкультурного обучения, можно в полной мере отнести и к важным принципам обучения иноязычной устной речи на ос-

нове автономного подхода: «...любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе ее симуляции» [13, с. 7]. Отсюда следует вывод, что симуляция качеств автономного субъекта образовательного процесса или стимул со стороны преподавателя лишь к их эпизодическому проявлению не решит проблему ответственного отношения студента к своему обучению. Способность к самоуправлению самостоятельной учебной деятельностью в иноязычной устной речи может стать результатом лишь интенсивной познавательной деятельности обучающегося, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий для решения учебных задач. В учебном процессе это становится возможным в том случае, если обучающийся вынужден действовать не в роли кого-то или симулировать какие-то условия, а от своего собственного лица в реальных условиях.

Данное положение может изменить всю идеологию конструирования содержания обучения ИЯ, выдвигая на первый план личностные и эмоциональные компоненты самоуправления самостоятельной учебной деятельностью. Возрастание содержательных аспектов обучения по отношению к языковым предполагает:

- учет реальных интересов и потребностей обучающихся;
- развитие их эмоционально-оценочного отношения к изучаемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии;
- повышение мотивации к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения.

В практике преподавания ИЯ в неязыковом вузе часто игнорируется тот факт, что студенты приходят уже со своим опытом и знаниями. У них сформированы ожидания и представления, чему их должны научить на занятии и как их будут этому учить. Смещение центра тяжести на самоуправление самостоятельной учебной деятельностью может противоречить этим ожиданиям. Наблюдение за процессом своей собственной учебно-познавательной деятельности и принятие ответственности за нее может показаться непривычным, чужеродным. Поэтому студент и нуждается в помощи преподавателя. Этот процесс осуществляется в учебных условиях освоения обучающимися иноязычного кода и становления самостоятельного опыта культуры учебного труда, в составе которого можно вычленить формирование качеств автономного субъекта образовательного процесса, а также его опыт самостоятельного ответственного управления решением учебных задач посредством стратегий.

В данном случае речь идет о переосмыслении содержания и целей обучения иноязычной речи. Требования самоуправления самостоятельной учебной деятельностью ставят преподавателя перед необходимостью научить студентов принимать ответственность за определенные сферы учебной деятельности. В результате формируется автономность субъекта образовательного процесса, без которой немислима полноценная современная личность.

Сказанное приводит к мысли о том, что автономный подход выводит нас на личность обучающегося, его способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять мониторинг своих образовательных возможностей и потребностей, что в свою очередь расширяет наше понимание личностно-ориентированного обучения, целей обучения лишь одному отдельно взятому предмету и опирается на развитие личностного потенциала.

**Заключение.** Для современной системы высшего образования на данном этапе актуальна проблема повышения уровня автономности обучающихся. Анализ диссертационных исследований последнего десятилетия, зарубежной методической литературы на предмет автономного подхода выявил, что эта категория вызывает пристальный интерес и у отечественных методистов. Однако на данный момент проблема формирования качеств автономного субъекта образовательного процесса, в частности в процессе обучения иноязычной речи, не получила должного освещения как со стороны отечественных исследователей, так и со стороны их зарубежных коллег.

Хотя лингводидактический статус автономного подхода еще не достаточно определен, уже сегодня можно утверждать, что данная категория не должна рассматриваться как нечто само собой разумеющееся. Составляющие автономного подхода указывают на его многоаспектный характер. Очевидно, что, рассматривая автономию обучающихся в качестве цели образовательного процесса, мы фактически выходим за рамки образовательного контекста и преследуем цель формирования социально активного, зрелого и ответственного члена общества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Коряковцева, Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н.Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9 – 14.

2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии: учебник / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 512 с.
3. Rampillon, U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen / U. Rampillon. – Ismaning: Hueber Verlag, 2000. – 136 s.
4. Tewes, U. Psychologie-Lexikon hrsg. von Uwe Tewes u. Klaus Wildgrube / U. Tewes. – München; Wien: Oldenbourg, 1992. – 428 s.
5. Пассов, Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 24 – 29.
6. Тамбовкина, Т.Ю. К проблеме автономии обучающихся иностранному языку в педвузе / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4. – С. 84 – 88.
7. Репина, С.Н. Организационно-педагогические условия автономизации учебной деятельности обучающихся (на примере обучения иностранному языку в неязыковом вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Н. Репина. – М., 2001. – 24 с.
8. Коньшева, А.В. Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка): моногр. / А.В. Коньшева. – Новополюцк: ПГУ, 2006. – 292 с.
9. Коньшева, А.В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб.: КАРО; Минск: Изд-во «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
10. Соловова, Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 11 – 17.
11. Ямпольская, Д.О. Менеджмент / Д.О. Ямпольская, М.М. Зонис. – 2-е изд. – СПб.: Издат. Дом «Нева», 2004. – 288 с.
12. Neuner, G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Universität Gesamthochschule Kassel (GhK) und Goethe-Institut / G. Neuner, H. Hunfeld. – Berlin: Langenscheidt, 1993. – 218 s.
13. Вачков, И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И.В. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16 – 19.
14. Гальскова, Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3 – 8.