

ФГБОУ ВПО «БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Рыбакова Елена Валерьевна

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА**

13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор педагогических наук
профессор Подлиняев О.Л.

Улан-Удэ - 2015

Оглавление

Введение		3
Глава 1.	Теоретические основы интенсификации процесса обучения в вузе на основе лично-центрированного подхода	13
1.1.	Психолого-педагогические основы интенсификации процесса обучения в вузе	13
1.2.	Сущность и содержание лично-центрированного подхода в образовании	26
1.3.	Модель интенсификации обучения иностранным языкам на основе лично-центрированного подхода	47
Выводы	по первой главе	75
Глава 2.	Экспериментальное исследование реализации лично-центрированного подхода как средства интенсификации обучения в вузе	79
2.1.	Состояние проблемы обучения иностранным языкам в образовательной практике вузов	79
2.2.	Реализация модели интенсификации процесса обучения иностранному языку в вузе на основе лично-центрированного подхода	99
2.3.	Анализ результатов экспериментального исследования	117
Выводы	по второй главе	129
Заключение		132
Список литературы		136
Приложения		152

Введение

Актуальность исследования. Современное общество находится на этапе значительных перемен. Увеличение темпов глобализации, активизация международных финансовых и культурно-информационных обменов, рост межкультурной коммуникации и расширение международного сотрудничества предъявляют особые требования к выпускнику вуза. Сегодня общество испытывает потребность в образованных, самостоятельно и критически мыслящих, способных адаптироваться к непрерывно изменяющемуся миру людей.

Помимо деловых, от молодого специалиста требуется наличие таких качеств, как самостоятельность, предприимчивость, креативность, уверенность в себе, способность к самообразованию и саморазвитию. Этим определяются изменения в сфере образования, которое должно реагировать на потребности общества и государства. Перечисленные требования ставят перед высшей школой сложную задачу подготовки специалиста инновационного типа, отвечающего запросам современного общества. Обозначенную задачу может сделать осуществимой приоритетная направленность педагогического процесса на личностный рост, саморазвитие и самоактуализацию обучающихся. В связи с этим важной задачей высшего образования является актуализация языковой подготовки выпускника вуза. Практика доказывает, что наиболее полезными и востребованными в современном профессиональном мире являются квалифицированные специалисты, свободно владеющие иностранным языком и вследствие этого открытые для международного взаимодействия.

Следовательно, практическое овладение иностранным языком в процессе обучения в вузе является одной из основных задач высшей школы.

Актуальность проблемы интенсификации обучения иностранным языкам объясняется тем, что при возросших требованиях к овладению

предметом количество учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка, осталось неизменным.

Выполнение всех перечисленных требований, в условиях существующих педагогических и образовательных практик, является невыполнимой задачей. Поэтому на смену традиционному процессу должна быть разработана такая схема подготовки специалистов, которая была бы ориентирована на саморазвитие обучающихся, их самоактуализацию и личностный рост. Значительное количество работ в отечественной педагогике посвящено исследованию гуманизации высшего образования. Накопленные в педагогической науке знания по данной проблеме предоставляют возможность построения педагогического процесса на основе личностно-центрированного подхода, способствующего личностному росту обучающихся, их саморазвитию и самоактуализации.

На основе анализа трудов А. Адлера, С.Л. Братченко, Б.С. Гершунского, А. Маслоу, К. Роджерса конкретизированы сущность и содержание личностно-центрированного подхода.

Изучение гуманистически - ориентированных работ отечественных и зарубежных авторов прошлого (П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский), позволило сделать вывод, что многие разработанные ими принципы по-новому переосмысливаются современными учеными и являются основополагающими при реализации задач гуманизации образования.

При исследовании процесса интенсификации обучения в системе высшего образования, мы опирались на работы таких ученых, как С.И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Л. Ш. Гегечкори, Л.В. Занков, И. А. Зимняя, В.И. Ильинская, Г.А. Китайгородская, Е. В. Колчинская, Н.Д. Крюкова, Б.А. Лapidус, А. А. Леонтьев, Г. Лозанов, С. И. Мельник, В. В. Петрусинский, Н.А. Половникова, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина, С. Г.

Тер-Минасова, В.И. Шаталов, А. Н. Шукин и др. Анализ работ, посвященных проблеме интенсификации процесса обучения, позволил нам изучить существующие трактовки рассматриваемого процесса и сформулировать сущность процесса интенсификации.

Анализ педагогических работ, касающихся различных методов интенсификации процесса обучения, в частности иностранным языком, позволил выявить наиболее продуктивные формы организации обучения. При анализе перечисленных методов мы опирались на работы Ю.К.Бабанского, М. Н. Берулавы, Е. В. Бондаревской А. А. Вербицкого, Г.А.Китайгородской, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, С.А. Мухиной, М.В.Поповой, С.Л. Рубинштейна, С. Д. Смирнова, К.Д. Ушинского, В.Ф.Шаталова, И.Ю. Шехтера и др.

Провести сравнительный анализ методов интенсивного обучения с позиций личностно-центрированного обучения нам помогли работы И.Л.Бим, Д.Н. Богоявленского, А.В. Вильвовской, К.Р. Роджерса, И.С.Якиманской.

Несмотря на изученность различных аспектов проблемы интенсификации обучения, она на сегодняшний день остается открытой как в теоретическом, так и в практическом направлениях. Сохраняются **противоречия** между:

- между востребованностью современным обществом квалифицированных специалистов, свободно владеющими иностранным языком и отсутствием приоритета обучения иностранным языком в неязыковом вузе, что проявляется в недостаточном количестве учебных часов, выделяемых на данную дисциплину;
- между необходимостью повышения эффективности обучения на основе интенсификации и недостаточной научно-теоретической обоснованностью решения данной проблемы;

- между педагогическим потенциалом личностно-центрированного подхода, обеспечивающего готовность специалиста к непрерывному самообразованию и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения процесса обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку.

Значимость данных противоречий определила **проблему** исследования, состоящую в определении путей и средств интенсификации процесса обучения в современном ВУЗе и разработке и практической реализации в образовательном процессе модели интенсификации обучения иностранному языку на основе личностно-центрированного подхода.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее значимость и недостаточная разработанность обусловили выбор темы исследования: **«Интенсификация процесса обучения иностранному языку в вузе на основе личностно-центрированного подхода»**.

Цель исследования: на основе идей личностно-центрированного подхода разработать научно обоснованную модель интенсификации процесса обучения и проверить её эффективность в процессе эксперимента.

Объектом исследования является процесс интенсификации обучения в системе высшего образования.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранному языку в высшем учебном заведении на основе идей личностно-центрированного подхода.

Исходя из поставленной цели, объекта и предмета, опираясь на анализ философской и психолого-педагогической литературы, а также с учетом практического опыта педагогической деятельности была сформулирована следующая **гипотеза исследования:**

Процесс обучения студентов в ВУЗе будет более эффективным, если

– в образовательном процессе вуза реализуется теоретически обоснованная модель интенсификации обучения, построенная на основе идей личностно-центрированного подхода;

– в процессе обучения будут созданы педагогические условия, способствующие активизации внутренних резервов обучающихся и стимулирующих внутреннюю мотивацию, рефлексивность, креативность, коммуникативность как основные составляющие феномена «интенсификация»;

– будут организованы группы свободного общения или «группы-встреч» (К.Роджерс) с целью построения индирективных субъект-субъектных взаимоотношений, содействия в самостоятельном творчестве студентов, фасилитации их личностного роста, самоактуализации и саморазвития

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогические составляющие интенсификации процесса обучения.
2. Определить сущность и содержание личностно-центрированного подхода как основы интенсификации процесса обучения.
3. Выявить педагогический потенциал дисциплины «иностраный язык» в контексте интенсификации процесса обучения в вузе.
4. Разработать модель интенсификации обучения иностранным языкам на основе идей личностно-центрированного подхода.
5. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели, провести анализ полученных результатов.
6. По результатам апробации модели разработать научно-обоснованные рекомендации по интенсификации обучения иностранным языкам.

Теоретико-методологической основой нашего исследования являются: основные положения гуманистической психологии и педагогики, фундаментальные положения экзистенциальной философии по проблемам

самоактуализации личности; основные положения личностно-центрированного подхода К. Роджерса; теория самоактуализации, разработанная А. Маслоу; педагогические и психологические теории личностного роста и деятельности, разработанные П.Р. Атутовым, С.Л. Братченко, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейн; педагогическая концепция проблемного обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, А.Н. Леонтьева, Е.С. Полат, С.Л. Рубинштейн и др.); основные положения личностно-центрированного подхода (Е.В.Бондаревская, Б.С. Братченко, Л.Н. Куликова, С.В. Кульневич, И.С.Якиманская и др.); теории становления личности как субъекта самопознания и саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьева, Л.И.Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн); субъектной позиции студента неязыкового вуза.

Сочетание теоретико-методологических задач исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор **методов исследования**: теоретико-методологические (анализ философской, психологической, педагогической, социологической и методической литературы анализ и обобщение практического педагогического опыта в осуществлении личностно-центрированного обучения иностранным языкам; социологические методы (анкетирование, интервьюирование, беседы); праксиметрические (содержательный анализ и экспертное оценивание работ и результатов деятельности студентов); методы диагностического исследования (методика диагностики уровня самоактуализации “САМОАЛ”, валидизированная А.В. Лазукиным); тест «Смысложизненные ориентации» Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика, адаптированная Д.А. Леонтьевым; методы экспериментального исследования – констатирующие и преобразующие варианты эксперимента; математическая обработка данных (многофункциональный статистический критерий f^* Фишера).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- уточнена сущность понятия «интенсификация процесса обучения»; проведен анализ существующих методов интенсификации процесса обучения с позиций личностно-центрированного подхода.

- конкретизирована сущность личностно-центрированного подхода с учётом специфики высшего образования;

- проведен анализ соответствия методов интенсификации обучения принципам личностно-центрированного подхода;

- разработана и апробирована на практике педагогическая модель интенсификации обучения на основе личностно-центрированного

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- теоретически обоснована целесообразность построения процесса интенсификации обучения на основе принципов личностно-центрированного подхода на примере преподавания иностранного языка;

- подтверждена прямая взаимосвязь между использованием интенсивных методов обучения и развитием личностных качеств обучающихся: креативности, инициативности, автономности, рефлексии и др.

- уточнены различия между такими понятиями как «личностно-центрированное обучение» и «личностно-ориентированное обучение».

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработана и внедрена в практику модель интенсификации обучения на основе личностно-центрированного подхода;

- разработана и внедрена в учебный процесс программа спецкурса “Video Fest”;

- разработано и внедрено в практику учебное пособие по обучению ведению дискуссии “Let’s Discuss It”.

Материалы исследования могут быть использованы при организации процесса обучения иностранному языку с целью его интенсификации и создания условий для личностного роста обучающихся.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечиваются теоретико-методологическими положениями; анализом состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике; выбором и реализацией комплекса методов, соответствующих гипотезе и цели исследования; количественным и качественным анализом результатов экспериментальной работ, пролонгированным характером научного исследования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Интенсификации обучения – это эффективная организация обучения, позволяющая добиваться максимальных результатов в сжатые сроки за счет личностного роста и активизации резервов личности обучающегося на основе построения индирективных межличностных отношений, стимулирующих внутреннюю мотивацию, рефлексия, креативность, коммуникативность и эмпатию обучающихся;

2. Реализация принципов личностно-центрированного подхода (ЛЦП) в процессе обучения является эффективным средством интенсификации, поскольку позволяет создать равноправные и диалогические межличностные взаимоотношения, способствующие активизации внутренних резервов личности обучающегося и обеспечивая достаточные условия, способствующие полноценному личностному росту.

3. Модель интенсификации обучения на основе ЛЦП включает следующие основные компоненты: целевой, содержательно-процессуальный и результативный. Целевой компонент модели базируется на основной задаче реализуемого педагогического процесса в рамках нашего исследования - интенсификации процесса обучения на основе ЛЦП. Для достижения поставленной задачи были сформулированы задачи и принципы. Следующий компонент модели – содержательно-организационный. Основное место в нём занимают организационно-педагогические условия, реализация которых в образовательном процессе вуза обеспечит достижение

поставленной цели, реализуемые принципы, а также методы и средства, способствующие выполнению поставленной задачи. Результативный компонент показывает достижения в реализации процесса интенсификации в обучении иностранному языку.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись с 2007 по 2015 гг. в Иркутском национальном исследовательском техническом университете (ИРНИТУ) в группах студентов 1–2 курсов специальности «Международная экономика», «Финансы и кредит», «Дизайнерское искусство», «Социальная педагогика», «Реклама»; при обсуждении основных положений, результатов и итогов научного исследования:

– на заседаниях кафедры педагогики Иркутского государственного педагогического университета, на кафедре иностранных языков для гуманитарных специальностей факультета прикладной лингвистики ИРНИТУ;

– на ежегодных научно-практических конференциях в Восточно-Сибирской государственной академии образования: на межрегиональной научно-практической конференции «Состояние и перспективы развития психологии в Восточно-Сибирском регионе» (Иркутск, 2007г.); общероссийской научно-практической конференции (Иркутск, 2008г.); общероссийской научно-практической конференции «Проблемы гуманизации и гуманитаризации современного образования» (Иркутск, 2009г.);

– на семинарах, в ходе обучения на краткосрочных курсах повышения квалификации в Российском университете дружбы народов (Москва, 2011). Основные результаты исследования нашли отражение в печатных трудах автора.

По теме диссертации опубликовано 8 статей и 3 учебных пособия.

Экспериментальной базой исследования является Иркутский государственный технический университет. Экспериментальные группы составили студенты 1 – 2 курсов факультетов бизнеса и управления, архитектуры и дизайна, права, социологии и СМИ. На этапе диагностики также были привлечены студенты Восточно-Сибирского филиала Российской академии правосудия и Иркутского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС). На разных этапах работы над исследованием было охвачено 240 человек.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось с 2007 по 2015 год и включало следующие этапы:

Первый этап (с 2007 по 2008гг.) – поисковый: проводилось изучение и анализ философской, психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований по проблемам интенсификации процесса обучения, методов интенсификации обучения, сущности личностно-центрированного подхода; определялся научный аппарат исследования; была выдвинута гипотеза, разработана программа экспериментальной работы; проведен констатирующий эксперимент.

Второй этап (с 2009 по 2013гг.) – теоретико-экспериментальный: осуществлялись организация и проведение преобразующего эксперимента, первичный анализ результатов, оценка эффективности педагогических условий, уточнение концепции исследования.

Третий этап (с 2014 по 2015гг.) – завершающий: интерпретировались полученные данные, проводилась систематизация теоретико-экспериментальных данных, формулировались выводы, обобщались и систематизировались материалы диссертационного исследования.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений. В тексте диссертации имеются 14 таблиц, 1 рисунок и 6 приложений.

Глава 1. Теоретические основы интенсификации процесса обучения в вузе на основе личностно-центрированного подхода

1.1 Психолого-педагогические основы интенсификации процесса обучения в вузе

Актуальность проблемы повышения уровня образования без увеличения продолжительности обучения является предметом интереса с середины прошлого века. Перед высшей школой была поставлена задача «резко ускорить свое продвижение по единому для всех сфер общественной практики интенсивному пути, ... получать большие конечные результаты при меньших затратах, следовательно должны полнее использоваться внутренние резервы вузов и на этой основе неуклонно повышаться эффективность учебного, воспитательного и исследовательского процесса...» [3, с. 5]. Понятие интенсификации тесным образом связывалось с понятием повышения качества обучения специалистов и рассматривалось как «цель высшего образования и как средство, обеспечивающее его слияние с общехозяйственным и социальным направлением» [3, с. 6]. Одна из главных проблем интенсификации высшего образования, состояла в совершенствовании научно-методического обеспечения учебного процесса в высшей школе, т.е. в реализации «комплексного подхода к совершенствованию, обновлению содержания, организации и методов обучения» [9, с. 26]. Таким образом, перед высшими учебными заведениями была поставлена задача организации учебного процесса, обеспечивающей достаточно быстрое протекание учебного процесса с методически обоснованным оптимальным подбором учебного материала, с максимальной экономией времени, с рационализацией приемов и методов самостоятельной работы студентов, с разумным использованием их возможностей без перегрузки и переутомления. В связи с этим проводились многочисленные исследования проблемы интенсификации обучения в области педагогики, психологии и лингвистики. Но, тем не менее, проблема интенсификации

процесса обучения остается актуальной и в настоящее время, что непосредственно связано с разнообразием предлагаемых подходов и способов решения, а также с неоднозначными дефинициями понятия «интенсификация обучения».

В словарях С. И. Ожегова и В. Даля не приводятся определения существительным «интенсификация» и «интенсивность», а прилагательное «интенсивный» определяется как «напряженный, усиленный, сосредоточенный, сильный; резкий, острый, проникающий». Значение глагола «интенсифицировать» сформулировано, как «делать более интенсивным». Существительное «интенсивность» словарь под редакцией проф. Д. Н. Ушакова обозначает, как «отвлеченное существительное к прилагательному «интенсивный», которое, в свою очередь, определяется как «напряженный, усиленный, дающий наибольшую производительность» [145]. Трактовка понятия «интенсификация» в энциклопедическом словаре звучит как «усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности» [140,с. 501].

Понятие «интенсификация обучения» определяется различными авторами по-разному: одни делают акцент на возрастание производительности учебного труда и увеличение объема усваиваемого материала, другие - на сокращение времени усвоения, третьи - на уменьшение затрат психических ресурсов человека при одновременном увеличении объема изучаемого материала.

В педагогике, эргономике и методике проводится поиск способов обучения, которые способствовали бы повышению темпов обучения без снижения его качества.

По мнению Ю. К. Бабанского, интенсификация определяется как «повышение производительности труда учителя и ученика в каждую единицу времени» [11,с. 25].

А. А. Леонтьев считает, что термин «интенсификация» включает в себя несколько разных понятий. В первую очередь, это интенсификация учебного процесса на дидактико-методическом уровне, т.е. «создание в нем таких условий для учебной деятельности, которые оказываются наиболее благоприятными для ее успешности» [71, с. 320]. Далее, это интенсификация учебной деятельности каждого отдельно взятого обучающегося. Также это интенсификация обучения в «коллективно-психологическом или социально-психологическом плане, то есть такая организация процесса обучения, которая в наилучшей степени обеспечивает усвоение требуемых знаний, умений и навыков каждым отдельным учащимся» [72, с. 321].

Мы разделяем мнение А. Новакова, что интенсификация обучения это «не только повышение усвоения информации за единицу времени, но и как ... ускорение всех процессов, способствующих усвоению языка как средства общения» [3, с. 14].

По мнению Л.Ш. Гегечкори интенсификация учебного процесса связана не только со сжатыми сроками обучения, «но и с такими немаловажными факторами всякого педагогического процесса, как оптимальность, эффективность и продуктивность учебной деятельности» [42, с. 85].

С.И. Архангельский утверждает, что применительно к высшей школе, интенсификация учебного процесса означает «повышение качества обучения и одновременное снижение временных затрат» [7, с. 30].

В. М. Блинов и В. В. Краевский дают определение рассматриваемому понятию как «...не просто эффективное обучение, а такое, при котором достигается максимум эффективности за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий учащегося и учителя» [89, с.12].

Выводы, сделанные Н.Ф. Талызиной при анализе проблем обучения в высшей школе, заключаются в следующем определении задачи интенсификации: «не увеличивая сроков обучения, одновременно повысить

качество обучения и увеличить объем информации, усваиваемой в процессе обучения в вузе» [89, с. 14].

Н.Д. Крюкова формулирует понятие «интенсификация обучения» как «оптимальная организация обучения, позволяющая добиваться максимальных результатов в сокращенные сроки» [89, с. 30].

Г.А. Китайгородская, говоря о общедидактических принципах и психологических предпосылках интенсификации обучения взрослых, утверждает, что оптимальное управление этим процессом «предполагает две стороны:

1) определенным образом отобранный и организованный учебный материал, его презентация и активизация;

2) отношения в системе преподаватель-учащийся, преподаватель-коллектив, учащийся-учащийся, учащийся-коллектив» [119, с. 73].

Таким образом, в педагогике понятие «интенсификация процесса обучения» определяется как процесс, направленный на совершенствование обучения, т.е. на отбор и организацию материала, разработку эффективных методов способов и приемов овладения, развитие коммуникативных умений, активизацию резервов личности и межличностных отношений.

Также, несмотря на небольшие разногласия в формулировке понятия «интенсификация», ученые сходятся во мнении, что это должно быть эффективное усвоение учебного материала в сжатые сроки и на продолжительное время.

В.В. Петрусинский говорит о трех основных подходах к решению задачи интенсификации процесса обучения. Психофизический подход дает возможность увидеть возможности обучающегося в усвоении изучаемой информации, дает возможность использовать неосознаваемую психическую активность в учебном процессе. Дидактический подход рассматривает построение педагогических систем, использование различных методов обучения, показывает основные аспекты и дидактические принципы учебной

деятельности. Третьим подходом является технологический, обеспечивающий взаимодействие процесса использования современной вычислительной техники и общей теории управления для автоматизации систем интенсивного обучения.

По мнению В.А.Сластенина и Н.А.Половниковой, основой интенсификации является программно-целевой подход, который объединяет все стороны процесса обучения и направлен на становление всесторонне подготовленной, социально активной личности обучающегося.

Синтезом достижений различных наук, позволяющих получить новые результаты за счет нового для дидактики суггестопедического подхода к личности обучаемого и процессу обучения, является концепция интенсивного обучения созданная Г. Лозановым. Лозанов проанализировал и определил барьеры, которые позволяют предохранить мозг от перегрузки ненужной ему информацией. Г.Лозанов является автором собственной методики, которая позволяет преодолеть эти барьеры. Суггестией называется наука об использовании неосознаваемых механизмов деятельности мозга, т.е. о внушении. Специально построенное внушение позволяет обучающимся в игровых формах преодолеть сложности запоминания. «Суггестия – внушение» у Лозанова не используется в медицинском варианте, так называемый гипноз. Суггестия проявляется в форме игры и практически является хорошо отрежиссированной актерской игрой преподавателя. С позиций суггестопедического подхода личность обучающегося рассматривается как центральная фигура педагогического процесса, где особое внимание уделяется пересмотру отношений в системе «учитель - ученик» и большое значение предается построению доброжелательных, доверительных, равнопартнерских отношений. Г. Лозанов называет свой метод синтезом давно существующих в педагогике приемов, благодаря которым возникает новый вид образовательного процесса, содержащий собственную теорию, определенные задачи и хорошие результаты, с

собственными психофизическими закономерностями и хорошими перспективами.

Указанные задачи проявляются в более быстром усвоении учебного материала на творческом уровне, развитии у личности глобального мышления, создании мотивации к непрерывному обучению, закреплению у обучающихся навыков самоконтроля и легкого достижения состояния концентрированной психорелаксации и преодоления трудностей коммуникации. Немаловажной задачей является всестороннее развитие всех резервов личности обучающихся, в том числе генетически заложенных.

С точки зрения Г.А. Китайгородской, отличной от мнения большинства ученых, занимающихся исследованием проблемы интенсификации, интенсивное обучение, направленное на активизацию деятельности преподавателя и обучающихся, должно быть связано не с минимизацией, а с максимизацией их совместных усилий.

По мнению И.А. Зимней, интенсивный курс обучения предполагает как временную, так и содержательную интенсификацию, например, овладения средствами и способами формирования и формулирования мысли на иностранном языке. Она осуществляется за счет большого разнообразия и максимального использования учебных приемов, четкой и рациональной организации усвоения обучающимися новых знаний, за счет того, что учитываются все особенности психических процессов обучающихся, их индивидуальные и социально-психологические особенности, а также осознанного и управляемого формирования непосредственно механизмов речевой деятельности.

С.И. Мельник считает, что интенсивное обучение должно «создать подлинно научную основу оптимальной организации обучения в условиях сжатых сроков обучения. Интенсивный курс всегда остро целенаправлен и в условиях дефицита времени обязан с первых шагов обеспечить достижение той конкретной цели, которая ставиться в качестве конечной» [3, с. 36]. По

мнению Л. В. Банкевича, основным достоинством интенсивных методов обучения является повышение эффективности учебного процесса. «Существо интенсивных методов составляет приближение обучения к реальной коммуникации, максимальное вовлечение личности обучаемого в коллективную деятельность, использование резервов памяти за счет рациональной организации языкового материала и различных мнемических приемов, использование учительской и актерской суггестии» [3, с. 129].

По определению Е.В. Колчинской, интенсивное обучение является организованным обучающим общением, которое позволяет ускорить познавательное обогащение и активное развитие личности обучающихся благодаря системе контролируемых групповых взаимодействий.

Как считает А.Н. Щукин, главным отличием традиционного обучения от интенсивного является организация и проведение учебных занятий, повышенное внимание к разным формам педагогического общения, комфортном психологическом климате в группе, снятии психологических барьеров при усвоении учебного материала и речевом общении.

Б.А. Лapidус, рассуждая о проблеме интенсификации обучения, утверждает, что рассматриваемый процесс связан не только с возрастанием так называемого активного времени каждого студента. «Интенсификация должна идти глубже и обеспечивать повышение эффективности работы каждого студента....Интенсифицировать учебный процесс – значит добиться его эффективности, его «производительности» без увеличения количества часов, отводимых на данный учебный предмет. Интенсификация должна идти глубже увеличения активного времени каждого учащегося и обеспечивать повышение эффективности работы каждого отдельного студента» [69, с.34].

И.А. Зимняя выделяет четыре параметра в структуре интенсификации процесса обучения: количество и разнообразие приемов обучения; объем

изучаемого материала; насыщенность общения и активизация психологических резервов личности обучающегося.

По мнению А.А. Леонтьева в процессе интенсификации обучения существуют три аспекта, которые требуют повышенного внимания. Этими процессами являются: содержание учебного процесса, внешние формы осуществления, а также средства его функционирования.

По мнению ряда ученых [74, 78, 86, 115] преобразования, необходимые для повышения уровня языковой подготовки студентов неязыковых вузов, требуют изменить процесс формирования мотивации к изучению данной дисциплины на всех этапах обучения, определить психологические резервы повышения эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе, создать улучшенные формы организации обучения и методические приемы, организовать контроль уровня знаний студентов, уделить внимание развитию у обучающихся навыков обучаться самостоятельно.

В психологии можно выделить разные аспекты интенсификации процесса обучения. Мы рассмотрели положение В.В. Давыдова об увеличении усвоения учебного материала, необходимости исключения повторов в учебных программах, что должно обеспечить экономию времени обучения, ускорит процесс усвоения учебного материала, а также даст возможность добавить в процесс обучения дополнительные разделы учебных предметов. По мнению Л.В. Занкова, общее развитие обучающихся стимулирует построение процесса обучения на высоком уровне трудности и с использованием быстрого темпа усвоения. П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина разработали стратегию обучения на основе постепенного формирования ментальных действий учащихся. Б.Ц. Бадмаев обобщил большое количество данных о том, что использование теории П.Я. Гальперина приводит к значительному повышению качества обучения, снижению затрат и сроков при достижении результата. По мнению этого автора, способом повышения эффективности и ускорения обучения является не столько формирование

умений и навыков и совершенствование методик обучения, как активизация мотивационной и ориентировочной стороны усвоения изученного материала.

Ю.К. Бабанский считает, что проблема интенсификации обучения необходимо рассматривать с позиций оптимизации расхода времени и сил как обучающихся, так и педагога. Главное значение имеет баланс расхода психологических ресурсов всех задействованных в учебном процессе. В.И.Шаталов, являющийся автором опорных конспектов как каркаса содержания учебного материала, позволяющих сконцентрировать наглядное изложение, доказал, что использование компактов в процессе обучения позволяет значительно ускорить качество усвоения учебного материала, высвободить значительное время для усвоения дополнительного материала. В перечисленных подходах процесс обучения интенсифицируется благодаря стимулированию умственного развития, учебной, познавательной деятельности обучающихся.

Основные отличительные черты современных интенсивных методов обучения обозначил А.А. Леонтьев. По его мнению, проблемой интенсивного обучения является «проблема прежде всего психологии общения и решить её, не обращаясь к тому, что имеет сказать по этому поводу психология общения, невозможно» [80]. А.А. Леонтьев выделил три фазы в самой деятельности общения и четыре группы факторов, определяющих названную деятельность и характеризующих процесс интенсивного обучения. Особенности интенсивного обучения, по мнению автора, можно считать: определение системы социальных ролей обучающихся, запланированность групповых характеристик, обеспечение функционально-целевой стороны общения, И, что немаловажно в контексте данной работы, создание не формального плана общения в группе, а «интимного» личностного. «Можно сказать, - отмечает А.А. Леонтьев, - что интенсивные методы преподавания более личностны, более «человечны», чем традиционные» [71].

Идею А.А. Леонтьева о личностном характере интенсификации обучения продолжила И.А. Зимняя. Она подчеркивает, что интенсивное обучение «предполагает установление доверительных межличностных отношений как в системе преподаватель – студент, так и в системе студент – студент. Отношение доверия основывается на авторитете преподавателя, уважении и принятии его как личности и формируется в ситуации кооперации и сотрудничества как между студентами, так и между группой и преподавателями». По мнению И.А. Зимней, индирективные отношения в процессе обучения позволяют сочетать метод личностного внушения и сознательного убеждения. Доверие в системе «преподаватель – студент», убежденность обучающегося, что усилия преподавателя направлены на фасилитацию процесса усвоения учебного материала, в сложных условиях помогают студенту «избежать стрессового состояния, снять чувство неловкости и неуверенности» [119, с. 5].

По мнению И.А. Зимней, интенсивное обучение является одним из проявлений интенсификации всего процесса обучения. Автор говорит и об иных психологических особенностях интенсификации учебной деятельности. Она подробно рассматривает характер мотивации обучения, организация учебной деятельности во времени, специфику межличностных отношений и организацию внутренней психической деятельности взрослой аудитории по усвоению иностранного языка.

Характерной чертой интенсификации процесса обучения в вузе И.А.Зимняя считает существование актуальной потребности. Каждый обучающийся, осознает эту потребность. Эта осознанная потребность выражается в предмете, на который направлена учебная деятельность. Эта «опредмеченная» потребность, по мнению А. Н. Леонтьева называется мотивом деятельности. Наличие этого мотива определяет успешное овладение изучаемой дисциплиной. Поскольку рассматриваемый мотив деятельности вызван реальной жизненной потребностью, он определяет цель

каждого конкретного учебного действия. «А как следует из теории деятельности, совпадение мотива и цели сообщает деятельности разумный смысл и делает эту деятельность эффективной» [119, с. 98]. Таким образом, интенсивное обучение характеризуется этой заложенной в его цели мотивирующей силой для каждого студента, что является одним из важнейших отличительных свойств интенсификации обучения.

В последние годы в педагогике и лингвистике завоевывает популярность аксиологический подход [89,118, 133, 183], который сосредоточен на субъектной ценностной позиции личности в образовательном процессе, рассматривая взаимосвязь объектного и субъектного начал в обучении. Аксиологическая сущность интенсификации процесса обучения основана на ценностном отношении студента к изучаемому предмету, которое опирается на осознание важности владения данным предметом. Как показывают специальные исследования, ценностное отношение к изучению складывается из нескольких уровней, а именно ценностного отношения, целеполагания, ценностных ориентаций. Ценностные ориентации, в свою очередь, представляют собой формирование образа мира, образа «Я», образа будущего. Соответственно, ценностные ориентации студента в процессе обучения заключаются в представлении субъектом себя и своего положения в обществе.

Аксиологический подход к процессу интенсификации обучения требует учета не только внешних обстоятельств обучения, но и актуализации внутренних побуждений личности в процессе обучения: мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, стремлений, притязаний. Последователи аксиологического аспекта считают необходимым не только повышение требований к уровню владения изучаемого предмета, но и предоставление возможности выбрать свой уровень обучения. Важным представляется не только справедливо оценивать знания, но и учитывать самооценку, притязания и перспективы учащегося.

Авторы [3, 9, 41,58,63] считают, что цели интенсификации обучения с учетом аксиологического аспекта должны соответствовать следующим требованиям:

- быть напряженными, т.е. ориентированными на максимум возможностей студентов, участников учебного процесса, и таким образом вызывать высокую активность;
- достижимыми, т.к. нереальные, завышенные цели приводят к «самоотключению» от решения поставленных задач;
- осознанными, иначе они не становятся руководством к деятельности;
- перспективными и конкретными, учитывающими реальные учебные возможности коллектива;
- пластичными, т.е. меняющимися с изменением условий и возможностей для их достижений.

С позиций аксеологического подхода «большой объем информации и знаний уже не может оставаться целью обучения. Поскольку информационный поток постоянно возрастает, динамично меняется и устаревает, то целесообразнее представлять лишь фундаментальные знания. Нам представляется более важным обеспечить студентов не объемом и содержанием знаний, а способами познания, владея которыми субъект может получать все необходимые недостающие знания» [90, с. 21]. Считается, что содержание должно быть информационноёмким, отличаться новизной, вызывать у учащихся интерес, соответствовать реальности, представлять прагматическую ценность.

Соответственно, с позиций аксеологического подхода в контексте интенсификации лингвистического образования возникает необходимость модернизации содержания, в связи с изменением характера изучения иностранного языка, трансформируются также цели и задачи. Для более эффективного обучения иностранному языку необходимо, чтобы цели

изучения и обучения, другими словами, цели студента и преподавателя совпадали.

Несмотря на существование различных подходов к реализации задачи интенсификации процесса обучения, мы пришли к выводу, что все они определяют интенсификацию как процесс, направленный на совершенствование обучения, т.е. на отбор и организацию материала, разработку эффективных методов способов и приемов овладения, развитие коммуникативных умений, и в то же время на активизацию резервов личности и межличностных отношений, обеспечение условий для развития личности обучающихся.

Проанализировав существующие определения понятия «интенсификация обучения» и определив направления, по которым осуществляется этот процесс, мы пришли к выводу, что:

- интенсификация обучения – это эффективная организация обучения, позволяющая добиваться максимальных результатов в сжатые сроки;

- интенсификация затрагивает три аспекта, требующих особого внимания: содержание учебного процесса, внешние формы и средства его осуществления, а так же активизации внутренних побуждений личности в процессе обучения: мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, стремлений, притязаний;

- активизация учебной деятельности в процессе обучения достигается за счет формирования ценностного отношения студента к изучаемому предмету, за счет стимулирования умственного развития обучающихся, их учебной и познавательной деятельности.

Мы выделили три основных условия реализации задачи интенсификации:

1. личность обучающегося является центральной фигурой педагогического процесса, задачей педагога является построение доверительных, доброжелательных равнопартнерских отношений в системе

«преподаватель – студент», что обеспечивает развитие у личности глобального мышления, создание мотивации к непрерывному обучению, развитие у обучающихся навыков самоконтроля и легкого достижения состояния концентрированной психорелаксации и преодоление трудностей общения;

2. процесс обучения приближен к реальной коммуникации, что позволяет максимально вовлечь личность обучающегося в коллективную деятельность, активизирует его умственную деятельность и личностный рост;

3. процесс обучения направлен на актуализацию внутренних побуждений личности: мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, стремлений, притязаний.

Выполнение перечисленных условий ведет к повышению эффективности учебного процесса за счет активизации резервов личности и деятельности обучающихся, ускоряет познавательное обогащение и способствует активной самоактуализации.

По нашему мнению, наиболее полной реализации перечисленных условий соответствует личностно-центрированный подход, который мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.2 Сущность и содержание личностно-центрированного подхода в образовании

Поскольку личностно-центрированный подход является наиболее, на наш взгляд, полной реализации перечисленных условий, что подтверждается в работах Е.Ю. Борисенко, Е.В. Дворак, Н.А. Иванцовой, Т.С Каримовой, К.А. Морнова и др. мы считаем целесообразным рассмотреть более подробно историю его становления и его главные концептуальные составляющие.

Личностно-центрированный подход является одним из наиболее последовательных подходов современного гуманистического направления в

мировой психолого-педагогической науке, идеи которого встречаются еще в философии и культуре Древнего Востока. В частности, гуманистические идеи встречаются в работах древнекитайских мыслителей Лао-Цзы и Конфуция [154, 155], хотя существуют мнения, что эти идеи возникли несколько позже. А. Х. Горфункель [42, 157] считает, что гуманистические идеи появились только в эпоху Возрождения, а М. И. Петросян [106] относит возникновение этого мировоззрения к античному периоду.

Разработчиком педагогически направленных идей гуманизма, по нашему мнению, можно считать Ж.-Ж. Руссо [129], который, выступая против подавления свободы и достоинства личности, создал теорию конструктивности человеческой сущности и называл свободу первой из естественных прав человека. Он считал человеческую сущность конструктивной и говорил о необходимости предоставления возможности для ее саморазвития. Дальнейшее развитие педагогический аспект гуманистических идей получил в работах Д. Дидро, по мнению которого «воспитание и обучение должны быть направлены, прежде всего, на развитие индивидуальности детей и на освобождение их талантов» [154, 321].

В XIX веке сильнейшее влияние на становление гуманистического мировоззрения оказали такие русские ученые, как К.Д. Ушинский, К.Н. Вентцель, И.П. Павлов, П.Ф. Каптерев, Ф. Лесгафт, Н.И. Новиков, Л.Н. Толстой и другие. В частности, И.П. Павлов утверждал, что основой познавательной потребности является врожденный ориентировочный рефлекс «Что такое?», являющийся источником «неистребимой тяги к познанию». «Едва ли достаточно оценивается рефлекс, который можно было бы назвать исследовательским рефлексом или как я его называю, рефлекс «Что такое?», один из фундаментальных рефлексов. У человека этот рефлекс идет чрезвычайно далеко, проявляясь, наконец, в виде той любознательности, которая создает науку, дающую нам ориентировку в окружающем мире» [105, с. 129]. Таким образом, он подтвердил одну из основных идей

гуманистического мировоззрения, утверждающую, что познавательная потребность является имманентным свойством человека, и ее невозможно сформировать извне. Таким образом, гуманизация (по меньшей мере, с точки зрения самих основоположников гуманистического подхода) означает, прежде всего, признание человека субъектом собственного саморазвития и обеспечение условий для полноценной, свободной (предполагающей личностный выбор и ответственность за него) самоактуализации личности.

В педагогике смысл гуманизации заключается, по словам Л. Н. Куликовой, «... в новом понимании сущности человека, личности как «самостоятельного» существа, в том, чтобы всякое педагогическое взаимодействие выстраивалось «от ребенка» - от его индивидуального опыта, ценностей, мотивации, склонностей, нравственных принципов...» [171, 75].

В связи с этим, гуманизация в педагогике невозможна без отхода от такой традиционной для авторитарного образования ценности, как социализация человека в соответствии с требованиями и интересами общества, поскольку такой вид социализации ведет к блокированию индивидуального пути развития личности и исключает возможность самоактуализации. Как писал А. И. Герцен: «Подчинение личности обществу, народу, человечеству, идее – продолжение человеческих жертвоприношений» [97, с. 125].

Однако как самостоятельное направление гуманистический подход сформировался лишь в 50 - 60-х годах XX столетия и связан с исследованиями таких ученых, как Ш. Бюлер, С. Джулард, С. Коэн, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс и др. Концепция американского философа и педагога Дж. Дьюи, который одним из первых выступил за переориентацию школьного образования с бессмысленных для учащихся наукообразных догм на реальную жизнь, считается предшествующей возникновению личностно-центрированного подхода в педагогике. «...мы должны стать на место ребёнка и исходить из него. Не программа, а он

должен определять как качество, так и количество обучения» [73, с. 128]. Также к более ранним личностно-центрированным концепциям можно отнести систему итальянского педагога и врача М. Монтессори [129], которая, опираясь на теорию спонтанного развития ребёнка, перенесла акцент с преподавания и воспитания, где ведущая активность принадлежит учителю, на учение и естественное саморазвитие детей; подход французского педагога С. Френе, приблизившегося в своей теории и практике к идее фасилитации. «Ребёнок сам строит свою личность, а мы ему в этом помогаем» [163, с. 39].

В современной зарубежной психолого-педагогической науке ЛЦП представлен концепциями К. Роджерса [168-173] и А. Маслоу [124-126]; концепциями Д. и Р. Байярдов [19], Дж. Бюджентала [42], Т. Гордона [62], Г. Лэндрета [119], Р. Мэя [132], В. Сатир [130], Р., М. и Р. Снайдер [141] и др.

В наши дни гуманистическое мировоззрение в психолого-педагогической науке является доминирующим и представляет серьёзную альтернативу социодинамическому и психодинамическому воззрению на природу человека и процесс становления его личности. Одной из главных концептуальных его составляющих является личностно-центрированный подход К. Роджерса, который является методологической основой нашего исследования. Мы взяли его за основу, поскольку личностно-центрированный подход (ЛЦП) «представляет собой наиболее бескомпромиссную и целостную альтернативу социодинамической и психодинамической парадигмам в образовании» [113, с. 49]. С другой стороны, проанализировав гуманистические положения русской философии и педагогики XIX - XX веков, в частности работы Н.А. Бердяева, С.Н.Булгакова, К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, П.Ф.Каптерева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, мы пришли к выводу, что они во многом совпадают с положениями личностно-центрированного

подхода, таким образом делая его подходящим отечественному менталитету более чем другие гуманистические концепции.

Личностно-центрированный подход пришел в педагогику из психотерапии, однако с позиции ЛЦП принципиальной разницы между целью психотерапии и целью педагогики не существует. Это можно подтвердить, обратившись к исходному смыслу термина “психотерапия” (греч. *psyche* – душа + греч. *therapeia* – забота, уход). Целью личностно-центрированных как психотерапевтических, так и педагогических систем является не прямое исправление нежелательных качеств человека (клиента, воспитанника, учащегося) и формирование качеств желательных, не модификация его поведения, а создание условий, при которых человек может освободить внутренний механизм самоизменений, ведущих к здоровому, полноценному личностному росту.

Согласно личностно-центрированной терапии (терапии, центрированной на клиенте) только сам человек является главным экспертом по отношению к своим «феноменологическим глубинам» и ведущим участником терапевтического процесса. Максимум, что может сделать терапевт – это помочь клиенту стать действующим центром изменения самого себя в сторону оздоровления.

Личностно-центрированный подход К. Роджерса объясняет саморазвитие человека его личностной структурой, которая условно состоит из следующих психических компонентов: организм, феноменальное поле, самость.

«Организм – это индивидуум как живое существо в целом: физическое бытие, чувства, эмоции, потребности и т. д. Организм изначально направлен на самоусиление и в нем нет ничего негативного, не отвечающего задаче личностного роста. Организму присуще естественное и здоровое стремление к постоянному усилению себя, к непрерывному развитию, идущему через определенные стадии роста. Развитие в сторону усиления – это имманентная

личностная тенденция организма, которая не формируется и не задается извне; она является врожденной и ориентирует личность по мере ее взросления на индивидуальное становление, личностную автономию и самоактуализацию. Базальной характеристикой такой тенденции организма (особенно в детском возрасте) является поведенческая активность» [113, с. 36].

Феноменальное поле представляет собой весь опыт индивидуума, накопленный им на сознательном и бессознательном уровнях, т.е. это его внутренний мир, отражающий происходящее в организме и внешней среде индивидуума. «Поле опыта уникально для каждого индивидуума; «феноменальное поле» содержит все, что происходит внутри оболочки организма в любой данный момент, что потенциально доступно сознанию» [114, с. 201]. Опыт (experience) является одним из основных понятий в теории К. Роджерса, обозначает сложный и непрерывный процесс субъективного переживания индивидом событий внутреннего и внешнего мира. Опыт, переживаемый в пространстве феноменального поля, рассматривается как субъективная, но в то же время наиболее аутентичная реальность. Пространство феноменального поля охватывает рефлексивную способность, волю, управление психическими процессами, поведением и т. д.

Внутренний мир феноменального поля каждого человека уникален и неповторим, он не всегда может совпадать с существующей реальностью. Степень соответствия переживаемого и рефлексивного индивидуумом в своем феноменальном поле реальной действительности Роджерс называл конгруэнтностью.

По мнению К. Роджерса, наиболее высокую конгруэнтность демонстрируют дети; они непосредственно и искренне выражают свои чувства и эмоции и, как правило, не переносят свой нереализованный потенциал в новые ситуации. Для демонстрации инконгруэнтности нужно обращаться к людям, миновавшим стадию детства; отсюда вытекает один из

известных тезисов личностно-центрированного подхода: «... в ряде ситуаций живого опыта ребенок более мудр, чем взрослый» [398, с. 192]. Большинство конфликтов, коммуникативных проблем, в том числе связанных с воспитанием и обучением, К. Роджерс рассматривает как проявление инконгруэнтности. В то же время, для обеспечения конструктивного личностного роста человеку необходимо быть как можно более конгруэнтным, то есть тем, кто он есть на самом деле.

Заключительным компонентом личностной структуры является самость. Роджерс определяет ее как совокупность восприятий индивидуумом самого себя. Выражается в способности личности к самооценке и самоопределению во внешнем мире. Она не является имманентным компонентом в структуре личности, а приобретает в детском возрасте в процессе взаимодействия с социумом. Соответственно, обязательным условием развития самости и личностного роста является взаимодействие ребенка с внешним миром и с другими людьми.

ЛЦП рассматривает развитие в сторону усиления как врожденную личностную тенденцию организма и считает эту тенденцию направляющей личность, по мере ее развития, на индивидуальное становление, личностную автономию и самоактуализацию. Таким образом, личность представляется центром собственного развития, включающим источники и движущие силы роста; ресурсы, необходимые для изменений в сторону усиления себя; способность избирать индивидуальный путь самоактуализации и управлять своим становлением в целом.

Главную идею личностно-центрированного подхода можно сформулировать так: каждая личность обладает широкими возможностями для понимания себя, изменения «Я-концепции» и для самоуправляемого поведения. Однако эти возможности возникают лишь при условии обеспечения определенного психологического климата, возникающего при определенных условиях. Этими условиями являются конгруэнтность, затем

принятие личности, интерес к ней или поощрение, которые можно обозначить как безусловно положительное отношение, и эмпатическое понимание, которые базируются исключительно на основе конструктивного диалога. Именно диалогический стиль общения и взаимодействия является, по нашему мнению, основной отличительной чертой ЛЦП от директивных педагогических концепций, основой которых являются авторитарный или манипулятивный стили.

Для обеспечения конструктивного личностного роста человеку необходимо быть как можно более конгруэнтным. Конгруэнтностью Роджерс называет «степень соответствия переживаемого и рефлексированного индивидуумом в своем феноменальном поле реальной действительности. Высокая степень конгруэнтности означает, что нечто сообщаемое или как-либо выражаемое индивидуумом другим участникам общения и нечто внутренне им переживаемое, в том числе и рефлексия собственных сообщений и переживаний, более или менее тождественны» [124, с. 50]. Быть конгруэнтным, в понимании Роджерса, означает быть самим собой, тем, кем индивидуум является на самом деле, и это обеспечивает его конструктивный личностный рост. На основе представления индивидуума о своем реальном и желаемом, идеальном личностном образе создается внутренняя система, получившая название «Я – концепция», на основании которой развиваются как взаимоотношения с внешним миром, так и отношение к самому себе. Конгруэнтностью является соответствие восприятия индивидуумом «Я – реального» и «Я – идеального». Отсутствие соответствия между ними является, по мнению Роджерса, причиной психологического дискомфорта и затрудняет процесс личностного роста. С другой стороны, принятие себя таким, каким человек реально является, т.е. состояние конгруэнтности, обеспечивает психическое здоровье, равновесие и адекватное восприятие индивидуумом своего жизненного опыта.

Говоря о природе саморазвития личности с позиций личностно-центрированного подхода, следует, на наш взгляд, охарактеризовать такое свойство личности, как ориентация на ценности. К. Роджерс выделяет два вида существующих ценностей: ценности «действенные» и ценности «знаемые». Ценностями «действенными» можно назвать то, что ценно и важно для конкретного индивидуума, как для живого существа, в данный момент времени; то, что необходимо на данный момент организму для реализации его тенденций к саморазвитию и самоусилению. Эти ценности являются синхроническими, обладают высокой динамикой и гибкостью; они не являются фиксированными и абсолютными, поскольку они обуславливаются текущими и конкретными потребностями организма, и, как правило, после получения и реализации эти ценности становятся абсолютно неважными и безразличными.

В начале своего жизненного пути ребенок бессознательно ориентирован именно на эти ценности, поскольку феноменальное поле младенца является полностью бессознательным и в нем отражаются только действенные потребности, направленные на усиление и здоровый рост организма, т.е. ориентирующие индивидуум исключительно на самоусиление.

Но в потенциале человеческого организма находятся не только биологические потребности, в нем также генетически заложена потребность к получению и освоению знаний, к осознанию внешнего мира и самого себя. В процессе биологического развития организма ребенка появляется новый психический компонент – «самость», которая обуславливает появление другого вида ценностей. «Ценности «знаемые» (абсолютные) - это ценности, приходящие из социальной среды; они внешние по отношению к индивидууму и не связаны с тем, что происходит в его организме. Ценности «знаемые» достаточно абстрактные, негибкие, диахронические и, как правило, неизменчивые. К «знаемым» можно отнести и такие ценности, как

признание и уважение со стороны других людей и, прежде всего, родителей. Как только ребенок начинает сознавать себя, в нем развивается потребность в позитивном внимании. Эта потребность универсальна для людей, она всепроникающая и постоянная. Является ли она врожденной или приобретаемой – несущественно для теории» [123, с. 49].

Таким образом, на ребенка оказывают влияние две мощные силы, одна из которых идет из организма и опирается на тенденцию к самоактуализации, а вторая вызвана самостью и направлена на получение любви и признания.

Процесс эффективной самореализации идет лишь при условии, если обе силы совпадают по направлению, то есть тенденция ребенка к индивидуальному саморазвитию поддерживается его родителями и педагогами.

В случае, когда ребенка вынуждают отказаться от собственного пути развития своих возможностей, и настаивают на принятии чуждых ребенку норм и ценностей, определяя это как условие получения любви и уважения, это провоцирует процесс «расщепления личности». Ребенок вынужден либо отказаться от своего пути личностного роста, и принять навязываемые ему стандарты и получая за это необходимые ему любовь и уважение, либо продолжать развиваться согласно собственным внутренним потребностям и тенденциям, рискуя не получить признания взрослых.

В первом случае у ребенка происходит отчуждение от собственного внутреннего мира, он утрачивает собственную индивидуальность, Собственные чувства, переживания, оценки и опыт в целом вызывает у ребенка недоверие и даже опасение, он ориентируется исключительно на внешние оценочные суждения. Таким образом, ребенок превращается в объект манипулирования, у него отсутствует свобода внутреннего выбора, соответственно исключается возможность здорового личностного роста.

В случае если ребенок избирает второй путь и продолжает развиваться согласно внутренним тенденциям собственной личности, это неизменно

приводит к неудовлетворенности общением, конфликтам, агрессии, аномалиям в поведении, поскольку безусловная потребность в признании, любви и уважении также остается нереализованной.

Таким образом, с позиций личностно-центрированного подхода, задачей педагогов и родителей является объединение сил, действующих на ребенка как со стороны организма, так и со стороны самости, для того, чтобы обеспечить наиболее здоровый, полноценный процесс самоактуализации. По аналогичным принципам строится и процесс образования, центрированного на обучающемся: даже талантливый педагог не может быть творцом личности ребенка, точно представляющим конечный результат своей работы. Самое большее, что может сделать педагог – это помочь ребенку в его саморазвитии, обеспечивая достаточные условия, способствующие полноценному личностному росту. Таким образом, педагог в личностно-центрированной педагогике играет роль фасилитатора, помогающего человеку найти, принять и осуществить самого себя как полноценно функционирующую личность.

В контексте ВПО выполнение этой задачи возможно лишь при условии принятия студента таким, каким он есть, поскольку позиция «я приму тебя, если» является источником как социально-педагогических, так и психотерапевтических проблем.

Таким образом, мы приходим к выводу, что установленные обществом и различными структурами, в первую очередь педагогическими, авторитарные и жесткие требования, нормы и стандарты могут блокировать индивидуальные потребности и тенденции личности. Навязывание чуждых личности ценностей, как уже было рассмотрено, ведет к тому, что развитие личности происходит неестественным путем.

Говоря об оценке обучающегося, Роджерс утверждает, что высказывания негативного содержания допустимы лишь в том случае, если они не оценивают саму личность обучающегося, принятие и уважение

личности не должно зависеть от его поведения, поскольку безоценочное принятие является основным условием конструктивного саморазвития, которое определяется термином «самоактуализация» (self-actualization) [122, с. 230].

Самоактуализация – это естественный процесс, обусловленный стремлением индивидуума к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей; она проявляется как «унаследованная тенденция двигаться в сторону усиления себя, к психическому и физическому здоровью, к личностной автономии. Одновременно тенденция к самоактуализации способна приблизить человека к состоянию конгруэнтности» [122, с.45]. Самоактуализация ведет также к становлению свободной, «неконформной» личности, ориентирующейся как на собственные, неискаженные потребности, так и на ценности внешнего мира. В этом случае человек является главным творцом собственной жизни и принимает на себя полную ответственность за процесс своего роста и развития. Он уверен в себе, независим и настойчив в достижении целей, поскольку основным критерием полноценно-функционирующей личности, К. Роджерс называет интернальный локус контроля, то есть умение «прислушиваться к собственной самости, в каждый момент жизни» [122, с. 47].

С другой стороны, не всегда стремления к самоактуализации достаточно для того, чтобы справиться со всеми препятствиями личностному росту, соответственно целью работы педагога, опирающегося в своей профессиональной деятельности на позиции личностно-центрированного подхода, является помощь студенту преодолеть препятствия личностного роста. Для обозначения тех, кто связан с проблемами психолого-педагогического консультирования, оказывает содействие личностному становлению индивидуума, помогает ему в поиске и создании

благоприятных условий для самоактуализации и обучения на основе ЛЦП, существует термин «фасилитатор».

Основной задачей педагогов и психологов, придерживающихся принципов лично-центрированного подхода и являющихся фасилитаторами, становится оказание помощи и создание условий, необходимых для саморазвития, самоактуализации обучаемого, а не формирование личности студента под заданный образец и наполнение его информацией извне. В свою очередь обучающийся «отвечает за себя и вполне способен продемонстрировать ответственность, управляя собственной деятельностью, что приводит к более позитивному поведению» [27, с. 81]. Освобождая, при помощи фасилитации, собственные личностные резервы роста, студент испытывает меньше потребности в помощи извне, либо вообще отказывается от нее.

Эти же мысли встречаются в работах отечественных ученых В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова, утверждающих, что «не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по-видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогией не ответного, а ответственного действия» [54, с. 251], что в очередной раз подтверждает близость принципов ЛЦП отечественному менталитету.

Существует два способа организации процесса фасилитации. Одним из них является режим диалогического взаимодействия между обучаемым, являющимся субъектом саморазвития и педагогом (фасилитатором). В этом субъект-субъектном взаимоотношении первичными являются взаимодействующие личности, а педагогические техники, дидактические и воспитательные методики, а также содержательные компоненты учебных дисциплин переносятся на второй план, поскольку, по словам Роджерса,

«помочь людям быть личностями - это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [121, с. 207].

Второй способ организации процесса фасилитации базируется на основе групповой работы. В этом случае вся группа и создает среду фасилитации. Роджерс называет такие группы «энкаунтер – группы» (от англ. encounter-group - группа встречи).

Организация «групп-встреч» является в современной зарубежной гуманистической педагогике распространённым способом индирективного образования. А.Б. Орлов отмечает, что «... благодаря складывающимся в них принимающим, понимающим и поддерживающим отношениям, совместному обсуждению опыта, различных фактов и актуальных проблем, «группы-встреч» отличаются мощным потенциалом позитивного взаимодействия, в том числе взаимообучения и взаиморазвития» [141, с.18].

Анализируя различия между традиционной отечественной педагогикой и ЛЦП, мы видим, что традиционная педагогика направлена, в основном, на развитие информационного уровня развития индивидуума, развивая систему знаний, умений и навыков и не уделяет внимания экзистенциальному уровню, который определяет гармонию психического состояния индивидуума, развивает смысловое содержание всей человеческой жизни; решает сущностные (экзистенциальные) проблемы. В свою очередь ЛЦП определяет в качестве приоритета именно экзистенциальный уровень, поскольку ориентация на информативно-эмпирический уровень развития личности является нарушением принципа холизма, который гласит, что недопустимо отдавать приоритет в развитии ребенка только информативной стороне, не заботясь о целостном развитии эмоционально-чувственной, нравственной, экзистенциальной сфер. Принцип холизма был рассмотрен и обоснован представителем отечественной педагогики К. Д. Ушинским задолго до работ К. Роджерса и А. Маслоу. Ушинский пишет: «Воспитание, почти исключительно заботящееся об образовании ума, делает в этом случае

большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает» [147, с. 228].

Хотя ЛЦП не отрицает важность развития эмпирического (информативного) уровня личности, он не рассматривает его как приоритет в развитии личности. Фундаментом развития личности является экзистенциальный уровень, и от него личность осуществляет свой рост к психологическому и эмперическому уровням. Таким образом «... само же преподавание в таком случае выступает не как трансляция информации, а как фасилитация осмысленного учения» [114, с. 32]. Знания появляются в результате ответов на собственные вопросы и таким образом повышается их качество, поскольку «знания индивидуальные, «личные», ...являются наиболее глубокими, прочными и наиболее ценными для самого человека» [114, с. 34]

Личностно-центрированный подход базируется на идее, что образование личности инициируется самой личностью, поскольку стремление к саморазвитию признается имманентным свойством личности. Таким образом, педагогическая деятельность, основанная на принципах ЛЦП, является индирективной и, поскольку невозможно заранее предположить, какой путь развития выберет тот или иной индивид, стохастической (от греч. *stochasis* - догадка). В этих условиях образование является лишь подсистемой личности и развивается вместе с личностью, а не формирует ее. Становление личности происходит как самоопределение в образовательном поле при сохранении различных степеней свободы.

Главным действующим лицом в образовательном процессе становится личность обучающегося. Она рассматривается как уникальная целостная гуманитарная система, способная обучаться сама, ориентируясь на собственные мотивы, чувства, интересы, потребности, возможности. Таким образом, образование из процесса усвоения знаний, умений и навыков превращается в процесс изменения внутреннего эмоционально-когнитивного

опыта учащегося, напрямую связанного со всей его неповторимой индивидуальностью. Как утверждает О. Н. Крутова: «Личность не растворима в обстоятельствах, не является их простым следствием. У личности наличествуют собственные константы – устойчивая духовная структура, уровень ее развития. В них причина того, что сама личность задает и уровень, и характер собственного становления» [67, с. 37-38].

С другой стороны, поскольку человек, как утверждает К. Роджерс, «... неизлечимо социален; он имеет глубокую потребность во взаимоотношениях» [125, с. 136], ЛЦП признает значение и роль факторов, влияющих на развитие личности со стороны социума, и прежде всего, со стороны других людей. Таким образом цель ЛЦП «заключается в фасилитации личностного роста не в изоляции от внешнего мира, не в обстановке социальной депривации, а в условиях живой и конкретной микро- и макросреды» [112, с. 113].

Обучение и воспитание, являясь социальными факторами, влияющими на становление личности, способны как содействовать, так и препятствовать этому процессу, хотя они не являются доминирующими факторами в процессе саморазвития личности, как утверждает А. Урбанский «... школа занимает пятое место в ряду факторов, влияющих на становление личности» [119, с. 123].

В отечественной педагогике часто вместо термина «личностно-центрированное» обучение используется термин «личностно-ориентированное». Однако в эти похожие словосочетания часто вкладываются различные смыслы. А. В. Вильвовская отмечает, что «сегодня термин «личностно-ориентированное образование» оказался одним из наиболее популярных в педагогике на всех уровнях: от официальных документов до публицистических статей. При этом отсутствует определенное понятие этого термина. Став педагогической реализацией

идеалов гуманизации, он понимается, в первую очередь, как «ориентация на личность ученика» [81,с. 20].

Часто личностно-ориентированным называется обучение, при котором учащийся является не субъектом процесса обучения, а объектом педагогического воздействия. При данном подходе не может идти речь о равноправии педагога и учащегося в учебном процессе, поскольку усилия со стороны организаторов учебного процесса направлены на изучение возможностей учащихся, с целью спрогнозировать их функцию в обществе. Зачастую это сводится к дифференциации учебного процесса по разным уровням трудности; в соответствии с чем производится деление учащихся на классы «одаренных», «средних», «нуждающихся в коррекции (выравнивании, компенсации)» и т.д.

Мы разделяем мнение И.С. Якиманской, что личностно-ориентированная педагогика, строя процесс обучения и воспитания, исходит, в основном, не саморазвития отдельной личности, а из признания ведущей роли внешних воздействий, например педагога, коллектива, группы. Аналогичным образом разрабатываются и соответствующие дидактические модели, через которые реализовывается индивидуальный подход в обучении. Он сводится, как правило, к разделению учащихся на сильных, средних и слабых, либо к педагогической коррекции через специальную организацию учебного материала по степени его объективной сложности, уровню требований к овладению этим материалом.

В свою очередь, И.С. Якиманская рассматривает как субъекта познания и предлагает строить обучение на основе его познавательной деятельности, обеспечивая тем самым его интеллектуальное развитие [171].

Сравнительная таблица основных структурных составляющих традиционного и ЛЦП обучения

Основные структурные составляющие	Традиционное обучение	Обучение на основе ЛЦП
Цель обучения	обучение определенному объему грамматических и лексических знаний и развитие коммуникативных умений	самоактуализация, личностный рост, максимальная активизация умственной деятельности обучающихся
Функция преподавателя	формирование личности учащегося под заданный образец и наполнение его информацией извне	выполнение функции фасилитатора, создание благоприятных условий для самоактуализации обучающихся
Позиция студента	наблюдатель, пассивный исполнитель	активный и автономный участник учебного процесса
Стиль педагогического общения	авторитарный или манипулятивный стили	диалогический, основанный на равноправных межличностных взаимоотношениях
Методы обучения	лекции, семинары, практические занятия	занятия в «энкаунтер – группах»

Кроме того, под личностно-ориентированным обучением понимается полифуркация учебных планов образовательного учреждения по различным направлениям: гуманитарным, естественным, физико-математическим, при

сохранении стиля взаимоотношений в системе «учитель - ученик», при котором учащийся находится в «страдательной, ответной позиции»

Такое смешение понятий, вероятно, произошло из-за неоднозначного толкования смысла определения «лично-ориентированный». Данное определение, на наш взгляд, является результатом изначально неточного перевода с английского языка термина, введенного Карлом Роджерсом «person-centered-approach». «Словосочетание «person-centered-approach» переводится как «лично-центрированный подход», но не как «лично-ориентированный подход». Данное название аналогично по смыслу термину «гуманистический» в понимании Г. Олпорта [103] и других основоположников гуманистического подхода: человек является центром собственного личностного развития; он центр, в котором сосредоточены смыслообразующие источники его бытия, ресурсы его позитивного роста и механизмы самоактуализации» [103].

Центрированное вокруг личности образование основывается на предположении о том, что только сам учащийся может строить свое образование, поскольку является «главным экспертом» по отношению к своим «феноменологическим глубинам», а задачей педагога является помощь ребенку в его саморазвитии, обеспечивающая достаточные условия, способствующие полноценному личностному росту. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов утверждают: «Не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по-видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогией не ответного, а ответственного действия» [136, с.251]. Таким образом, роль педагога в лично-центрированной педагогике заключается в фасилитации, т.е. помощи человеку «найти, принять и осуществить самого себя как полноценно функционирующую личность» [114, с. 107]. Мы разделяем мнение М. Н. Берулавы, что «Гуманизация образования направлена на

создание таких содержаний, форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности ребенка – его познавательных процессов, личностных качеств, таких условий, при которых ребенок может и хочет учиться, лично заинтересован в том, чтобы воспринимать, а не отталкивать обучающие и воспитывающие воздействия» [13, 35].

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что личностно-центрированный подход в системе ВПО - это «гуманистически ориентированная психолого-педагогическая концепция, которая представляет личность студента как саморазвивающуюся гуманитарную систему; ЛЦП отрицает целесообразность и правомерность навязывания извне цели и путей развития личности обучаемого; безусловно признает ответственную свободу жизненного самоопределения за развивающейся личностью. ЛЦП базируется на основе равноправных и диалогических межличностных взаимоотношений. Важнейшими характеристиками полноценно функционирующей личности являются: конструктивность, аутентичность, автономность, целостность, конгруэнтность, открытость опыту, внутренний локус контроля, креативность, а также преобладание бытийных ценностей и мотивации по отношению к дефицитным» [113].

Проанализировав работы отечественных и зарубежных представителей гуманистической психолого-педагогической науки: С.Л. Братченко [28], [28], [30], Дж. Бюджентала [33], Э. Н. Гусинского [45], [46], А. Х. Маслоу [80], [81], [173], Р. Мэя [92], [93], А. Б. Орлова [104], К. Р. Роджерса [175], [176], В. Э. Франкла [152], мы считаем возможным, в качестве наиболее значимых принципов личностно-центрированного образования выделить следующие:

– принцип паритета - исходя из данного принципа педагог и учащийся равноправны в учебном процессе при существующем различии в их функциональной нагрузке. «Мир детства и мир взрослости - совершенно равноправные части (моменты, аспекты) мира человека, их «достоинства» и

«недостатки» гармонично дополняют друг друга» [175, с. 107]. Принцип паритета признает одинаково ценными как личность обучаемого, так и личность педагога и предполагает возможность определенного функционального перераспределения: преподаватель, традиционно являющийся субъектом фасилитации, в ряде ситуаций может оказаться в роли субъекта актуализации, в то время как функции фасилитатора оказываются у обучаемого. Такой принцип обеспечивает эффективное развитие и личностный рост всех участников образовательного взаимодействия;

– принцип диалогизма вытекает из принципа паритета. Диалог понимается в данном случае как симметричные, равнозначные межличностные отношения, утверждающие право каждого быть понятым и понимать другого; право на взаимоприятие и взаимоуважение;

– принцип индирективности - это принцип, утверждающий, что участники межличностных отношений не должны навязывать обучаемым собственные представления об истине, смыслах, ценностях и т. д. Этот принцип утверждает право студента на самостоятельный выбор целей, смыслов, ценностей;

– принцип индетерминизма – отрицает полную зависимость личностного развития от социальных или же наследственно-биологических факторов. Данный принцип, как и принцип индирективности, утверждает свободу человека и его право на авторство своей жизни и на выбор пути саморазвития;

– принципы неопределенности - в их пространстве личность выступает как саморазвивающаяся и самоорганизующаяся гуманитарная система, стохастически (от греч. *stochasis* - догадка) взаимодействующая с миром. Исходя из этих принципов, следует, что «момент зарождения гуманитарной системы и ее начальные параметры не могут быть определены однозначно, ... ни к какому моменту времени гуманитарная система не может

считаться завершенной, ...подсистемный состав и внешние связи гуманитарных систем не могут быть определены однозначно, ...пути внутреннего преобразования информации в гуманитарной системе не могут быть прослежены, ...результаты отдельных воздействий не могут быть вычленены в наличном состоянии гуманитарной системы, ...самосознание гуманитарной системы не может быть абсолютно полным» [113, 114].

Выделенные нами принципы являются, по нашему мнению, основой для построения модели интенсификации обучения иностранным языкам, рассматриваемых в следующем параграфе.

1.3. Модель интенсификации обучения иностранным языкам на основе личностно-центрированного подхода

В предыдущих параграфах нашего исследования мы доказали, что проблема интенсификации обучения должна быть решена в пользу развития творческой личности, способной делать осознанный выбор, принимать независимые решения, способной на самостоятельный выбор целей, смыслов, ценностей. Соответственно, методы интенсификации обучения иностранным языкам, по нашему мнению, должны быть, в первую очередь, обращены к личности обучающегося, способствовать открытости, творчеству, обеспечивать личностный рост и развитие всех участников образовательного процесса.

В педагогике и смежных науках разработаны различные подходы к выполнению задачи интенсификации обучения иностранному языку. Например, А.Н. Леонтьев выделяет несколько путей интенсификации процесса обучения иностранным языкам.

«Первый путь: построение учебной деятельности как организованной, управляемой и контролируемой последовательности действий учащихся, обеспечивающих оптимальное формирование иноязычной речевой деятельности и ее структурных компонентов.... Второй путь: поиск

оптимального соотношения сознательных и приспособительных компонентов при формировании иноязычной речевой деятельности.... Третий путь: дифференцированное формирование компонентов иноязычной речевой деятельности в зависимости от их соотношения с компонентами речевой деятельности на родном языке или языке-посреднике, что является оптимальным соотношением формирования иноязычной речевой деятельности и коррекции имеющихся навыков и умений.... Четвертый путь: последовательное проведение принципа системности при презентации иноязычного речевого материала. Пятый путь: последовательное проведение принципа функциональности в единстве с принципом системности. Шестой путь: психологически обоснованное использование аудиовизуальных и технических средств» [72, с. 327].

Концепция интенсификации процесса обучения, разработанная Г. Лозановым, рассмотренная в параграфе 1.1, послужила отправной точкой для разработки большого количества дидактических систем интенсивного обучения иностранным языкам, например:

а) курс «погружения», разработанный А. С. Плесневич, рассчитан на краткосрочную подготовку научных работников к общению с зарубежными коллегами в сфере профессиональной деятельности;

б) цикловой-межцикловой интенсивный курс, автором которого является Л.Гегечкори, представляет собой поочередно к использованию этапов в устной речи и межцикловых этапов обучения языку;

в) эмоционально-смысловой метод, разработанный И. Ю. Шехтер, заключается в обучении речевому общению и основывается на смыслообразовании, возникающем в процессе ролевой игры.

г) интегральный суггестокибернетический метод ускоренного обучения, разработанный В. В. Петрусинским. Этот метод основан на «кибернетезации» суггестивного управления состоянием обучающихся и восприятием новой информации при предъявлении информации большими

объемами для целостного запоминания. Для использования этого метода необходимы технические средства обучения. Автор основывается на положении Г. Лозанова о возможности усвоения информации в больших объемах, превышающих уровень психологических барьеров, а также активизации у обучаемого его «сверхвозможностей». Автоматизация дидактического процесса, в различном соотношении допустима к отдельным видам речевой деятельности: конспектирование и ускоренное чтение значительно легче поддаются автоматизации, чем творческие обучающие задания. Автором метода доказана возможность при помощи суггестокибернетического подхода сократить сроки обучения не повышая нервно-психического напряжения обучающихся.

д) концепция интенсификации обучения иностранному языку, коммуникативный подход, методическая система Г. А. Китайгородской. Она определяет интенсивное обучение как направленное, в целом, на иноязычное общение, опирающееся на неиспользуемые в традиционном процессе обучения резервы личности и деятельности обучающихся, в частности на управление социально-психологическими процессами и управление общением и взаимоотношениями в учебной группе, как в системе учитель – ученик, так и в системе ученик – ученик..

Г. А. Китайгородская называет овладение умениями иноязычного общения в кратчайший срок целью интенсивного обучения иностранному языку; а содержанием обучения является «овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование и использование этих навыков и умений» [89, с.45]. Г.А.Китайгородская выделяет три психолого-педагогических принципа интенсивного обучения: первым является глобальный подход в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью – «от речи к языку», второй принцип – двуплановость

(косвенное целеполагание), а третьим принципом автор называет индивидуальное обучение через групповое. Г.А. Китайгородская также считает, что речевое общение или речевая деятельность, выступает не только целью, но и как средством обучения, являясь при этом объектом обучения.

В.И. Ильинская видит сущность интенсивности обучения в процессе преподавания иностранных языков решению в процессе занятия не одной, а нескольких задач – объединение заданий по обучению навыкам говорения и аудирования, по обучению языку и речи, решение различных неформальных и формальных заданий в рамках одного упражнения и т.д.

Ю. К. Бабанский предполагает, что четкие напряженные цели при сформированной устойчивой мотивации студентов служат гарантией эффективного обучения; «информация должна предъявляться большими массивами с учетом личных потребностей студентов, их интереса к изучаемому языку и мотивацией общаться на нем. Материал должен обязательно содержать актуальную, аутентичную информацию страноведческого и интеркультурного характера с полифункциональными упражнениями, его избыточность обеспечивает большую коммуникативную свободу. Обучение должно содержать все виды речевой деятельности. Кроме того, современные информационные средства позволяют организовать проектную деятельность студентов, обеспечивающую развитие познавательной самостоятельности, реализацию творческого потенциала» [11, с. 23]. Рассуждая об изменениях, необходимых для резкого повышения качества подготовки студентов неязыковых вузов по иностранному языку, некоторые ученые [74, 78, 86, 115] считают необходимым пересмотреть механизм формирования мотивации изучения данного предмета на всех этапах обучения, выявить психологические резервы оптимизации обучения иностранным языкам в вузе, разработать более совершенные

организационные формы и методические приемы обучения, контроля уровня обученности студентов, развития у них умения работать самостоятельно.

Культурологический подход к обучению иностранным языкам, разработанный научной школой С.Г. Тер-Минасовой, заключается в концепции «диалога культур», в соответствии с которой основной задачей преподавания является обучение иностранному языку как полноценному и реальному средству общения.

В настоящее время вопрос интенсификации изучения иностранных языков активно разрабатывается не только в отечественной педагогике. Объединение Европы, создание единого европейского рынка послужило признанию необходимости владения иностранными языками. «Общественность стала осознавать важность иностранных языков, и они достигли того престижа, который связывается с высокооплачиваемыми, влиятельными и ответственными должностями» [90, с. 68]. Эту мысль подтверждает, например, правительство Великобритании: «Из умения общаться с иностранцем на его родном языке... страна извлекает экономическую и культурную пользу: открываются возможности в торговле, туризме, международных отношениях, науке и других областях» [90, с. 79].

Советом Европы в рамках проекта по изучению иностранных языков в течение некоторого времени изучались принципы и практика обучения иностранным языкам. Были разработаны такие программы как «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» и «Европейский языковой портфель». Задачей в рамках этого проекта является содействие в распространении подходов, основанных на использовании средств и методов, соответствующих индивидуальным характеристикам учащихся и адекватных их коммуникативным потребностям. Совет Европы призывает использовать в процессе обучения иностранным языкам наиболее эффективные для достижения целей методы, адекватные потребностям обучающихся в определенном социальном контексте.

Анализ работ И. А. Зимней, В.И. Ильинской, Б.А. Лapidус, С. Г. Тер-Минасовой, А. Н. Щукина, посвященных проблеме интенсификации обучения иностранному языку, показал, что нет единого мнения в определении способов решения рассматриваемой проблемы. Однако мы выделили основные, на наш взгляд, педагогические условия, необходимые для реализации поставленной задачи:

- личность обучающегося является центральной фигурой педагогического процесса;

- обучение направлено на активизацию незадействованных в обычном обучении резервов личности и деятельности обучающихся, в большей мере на, в частности на управление социально-психологическими процессами и управление общением и взаимоотношениями в учебной группе, как в системе учитель – ученик, так и в системе ученик – ученик (Г.А.Китайгородская);

- процесс обучения должен быть приближен к реальной коммуникации, что позволяет максимально вовлечь личность обучающегося в коллективную деятельность, активизирует его умственную деятельность и личностный рост (Л.В. Банкевич);

- процесс обучения осуществляется за счет большого разнообразия и максимального использования учебных приемов, установление доверительных межличностных отношений как в системе студент – студент, так и в системе преподаватель – студент (И.А. Зимняя);

- в процессе обучения повышенное внимание уделяется различным формам педагогического общения, социально-психологическом климате в группе, снятии психологических барьеров при усвоении языкового материала и речевом общении (А.Н. Щукин);

- процесс обучения должен быть направлен на самоактуализацию личности обучающегося: становления мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, стремлений, притязаний (В.А. Сластенин).

Личностно-центрированный подход, по нашему мнению, в полной мере соответствует реализации перечисленных условий, поскольку для успешной педагогической деятельности Карл Роджерс считает необходимыми эмпатию, т.е. сопереживание, принятие другого человека, в данном случае ученика, таким, каков он есть, без всяких предварительных условий и искреннее и открытое поведение педагога, позволяющее ему выражать во взаимодействии с учащимся свое подлинное «Я» и строить диалогичные, индирективные межличностные отношения.

Анализ проблемы интенсификации обучения иностранным языкам позволил нам сделать вывод, что недостаточно изученным остается при решении данной проблемы является модель интенсификации обучения иностранным языкам на основе ЛЦП.

Прежде чем приступить к описанию разработанной модели, необходимо рассмотреть методы и формы обучения, способствующие решению задачи интенсификации обучения иностранным языкам на основе ЛЦП.

Следуя наиболее значимым принципам личностно-центрированного образования, мы считаем, что основой педагогического взаимодействия является равноправие педагога и обучающегося в дидактическом процессе при определенной разнице в их функциональной нагрузке. Отличительной особенностью методов и форм обучения, построенного на основе личностно-центрированного подхода, является их направленность на содействие в раскрытии собственных ресурсов учащегося, способных преодолеть любые препятствия личностному росту. По нашему мнению, целью личностно-центрированных педагогических методов обучения является создание условий, при которых обучающийся получит возможность высвободить внутренний имманентный механизм самоизменений, обеспечивающий здоровый личностный рост и реализовать, при их помощи, свой внутренний потенциал, направленный на самоактуализацию.

Мы согласны с мнением Е.В. Бондаревской, которая отмечает, что в личностно-центрированном образовательном процессе могут найти применение все методы и формы обучения, если они отвечают следующим требованиям: диалогичность, направленность на индивидуальное развитие учащегося, деятельностно-творческий характер, предоставление обучающемуся возможность принятия самостоятельных решений, выбора содержания и способов учения и поведения, свободы творчества.

Помимо вышесказанного, необходимо отметить, что важнейшей составляющей личностно-центрированного образования являются диалогические субъект-субъектные взаимоотношения между педагогом и обучающимся, поскольку «различные педагогические техники, дидактические и воспитательные методики, как и содержательные компоненты учебных дисциплин, всегда вторичны по отношению к взаимодействующим личностям. В связи с этим, для личностного роста обучающегося во многом безразлична не только специфика предмета, преподаваемого учителем, но и степень владения его содержанием» [23, с. 47]. По словам К. Р. Роджерса: «Помочь людям быть личностями – это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка» [121, с. 207]. Знания же у обучающихся появляются в результате ответов на собственные, а не чужие, заданные кем-то вопросы – «потому это всегда знания индивидуальные, «личные», которые являются наиболее глубокими, прочными и наиболее ценными для самого человека» [23, с. 32].

В соответствии с этим, по нашему мнению, личностно-центрированное обучение не может быть технологичным, поскольку отрицает возможность рассматривания предмета педагогических действий, а именно учащегося, в качестве «сырья», материала, не содержащего внутренних источников саморазвития и изначально не признаваемого как саморазвивающаяся личность.

Существуют различные методы обучения, предполагающие непосредственное и равноправное участие обучаемого в учебном процессе, в планировании и проведении учебного мероприятия. Таким образом, методика преподавания перерастает в методику организации совместной деятельности обучающихся и педагога. С.Д. Смирнов выделил основные пути повышения активности обучающегося и повышения эффективности учебного процесса в целом:

- 1) повысить учебную мотивацию за счет как внутренних, так и внешних мотивов;
- 2) создать условия, необходимые для возникновения новых, более сильных форм мотивации (мотив роста, по А. Маслоу);
- 3) предоставить обучающемуся наиболее эффективные возможности для реализации его собственных потребностей активного овладения новыми видами речевой деятельности, для формирования навыков.
- 4) обеспечить соответствие содержания обучения и его организационных форм и средств;
- 5) интенсифицировать умственную работу обучаемого путем более рационального использования времени учебного занятия, а также более продуктивного общения обучаемого как с преподавателем, так и с другими учащимися.

В рассматриваемых ниже вариантах активного обучения иностранным языкам преобладают один или несколько из перечисленных приемов повышения эффективности обучения.

Среди наиболее популярных активных методов обучения иностранным языкам, соответствующих, по нашему мнению, принципам личностно-центрированного обучения, мы выделили игровые методы обучения, методы тренинга, методы интенсификации и проблемного обучения, методы проектов.

Рассмотрим дискуссионный метод, известный еще с древности. Суть данного метода заключается в обмене точек зрения по конкретной проблеме. Принимая участие в обсуждении какой-либо проблемы, обучающиеся приобретают новые знания. Метод дискуссий позволяет обучающимся научиться формулировать собственное мнение и научиться его отстаивать. Групповой дискуссионный метод имеет различные формы организации, начиная от простых тематических совещаний и заканчивая специально подготовленными формами типа «мозгового штурма»

Одним из наиболее важных условий эффективности рассматриваемого метода является серьезная предварительная подготовка учащихся, которая выражается как в накоплении необходимых знаний по теме дискуссии, так и в выборе формы изложений этих знаний.

Отмечено, что постепенно у участников дискуссии формируются коммуникативные умения отстаивать в дискуссии свои позиции, а именно умение дифиницировать, аргументировать и приводить яркие примеры, умение всесторонне рассматривать обсуждаемый вопрос, видеть перспективу развития дискуссии.

Очевидно, что выбор метода дискуссии и его эффективность напрямую зависят от уровня владения иноязычной речью и взаимопонимания в группе, наличия у участников диспута коммуникативных навыков, от значимости темы дискуссии, от времени, затраченного на подготовку к ней.

М. В. Попова считает, что этот метод предоставляет обучающимся возможность поиска и закрепления позитивных эталонов в процессе общения и в отношении к себе, а также способствует формированию коммуникативных качеств и умений, развивает субъективную активность, развивает умение слушать. Кроме того, использование метода дискуссии вырабатывает социальную чувствительность, способствует изменению установок и отношений и повышает мотивацию включения к решению поставленных задач.

Обучение иностранному языку методом дискуссий способствует развитию у учащихся сознательного отношения к рассмотрению выдвигаемых проблем, речевую культуру, повышению уровня мотивации к изучению языка, а также реализации принципа формирования критического мышления. Таким образом, изучаемый язык является как целью, так и средством обучения. При помощи дискуссионного метода учащиеся не только интенсивно овладевают всеми видами речевой деятельности, но и посредством языковой развивают способность обнаруживать причины возникших ситуаций и умение находить решения.

По нашему мнению, метод дискуссий наиболее соответствует предложенному Карлом Роджерсом методу занятий в «энкаунтер – группах» (от англ. encounter-group – группа встречи). В данном случае вся группа создает среду фасилитации, которая в современной гуманистической педагогике является наиболее распространенным способом индирективных психокоррекций и обучения, поскольку направлена на рост личности каждого участника группы. Несмотря на то, что часто участники энкаунтер-групп различаются по возрасту, образованию и мировоззрению, эти группы обладают мощным потенциалом позитивного взаимодействия, в нашем случае взаимообучения, поскольку они более независимы от лидера – фасилитатора (педагога).

В начале занятий редко возникает взаимопонимание между участниками встреч, зачастую в них возникают «неудовлетворенность общением, тревожность, неуверенность, дезадаптация, «кризис компетентности», однако в процессе дальнейшей работы создается атмосфера более полного доверия, эмпатии, толерантности и взаимопомощи.

Проанализировав вышесказанное, мы можем сделать вывод, что применение метода дискуссий при обучении иностранному языку позволяет как значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, их

самостоятельность, повысить уровень мотивации, так и создает условия для успешного саморазвития личности учащихся.

Игровые методы обучения являются не менее продуктивным методом обучения иностранным языкам. В учебных целях используются различные виды игр: имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, учебные, операционные, инновационные, деловые, управленческие, рутинные и др. Рассмотрим наиболее продуктивные из них более подробно.

Ролевая игра представляет собой специально созданную игру, дающую возможность для выполнения конкретной дидактической задачи, скрытой для непосредственного участника за игровыми действиями. Она позволяет обучающимся решать проблемные ситуации различной степени сложности, отличительными чертами ролевой игры являются переживание чувств и выполнение действий в воображаемом плане. Ролевая игра организуется по принципу самообучения, она направляет обучающегося на получение необходимых знаний и умений. Как в сюжетно-ролевой, так и в творческой ролевой игре обучающиеся примеряют на себя различные социальные роли и в специально созданных игровых условиях воспроизводят взаимоотношения между субъектами игры. Проблемность ролевой игры осуществляется через моделирование ситуаций, чаще всего будущей профессиональной деятельности учащихся. Являясь участником ролевой игры, учащийся решает проблемные ситуации, демонстрируя свою коммуникативную компетентность и развивая практическое умение находить практическое решение проблем. Поскольку коммуникативная компетентность образуется в реальных актах общения, иностранный язык в данном случае выступает средством формулирования и формирования мысли, в процессе игры соединяется операционально-техническая и аффективно-мотивационная стороны активности участников.

Анализируя ролевую игру с другой стороны, мы видим, что она способствует развитию креативности, толерантности, воображения,

расширению репертуара социального поведения и т.д. Обучающиеся, принимающие участие в ролевой игре, испытывают яркие эмоциональные переживания, связанные с содержанием взятых на себя ролей, и реальными отношениями, которые сложились между участниками игры. Ролевая игра дает возможность участникам выразить себя и свою жизненную позицию, при помощи вербальных и невербальных действий. Обучающийся одновременно переживает реальность и условность происходящего, что позволяет раскрыть и научиться решать вероятные конфликты и проблемы в предстоящих реальных ситуациях. Ролевая игра в некоторой степени является методом поведенческого тренинга, который в процессе игры позволяет обучаться адекватному поведению в определенных жизненных ситуациях [127].

Другой формой игровых методов обучения является деловая игра. По определению А. А. Вербицкого, деловая игра является воссоздания предметного и социального тренинга профессиональной деятельности будущего специалиста. Особенность деловой игры проявляется в том, что она моделирует систему отношений, которые свойственны конкретной профессиональной деятельности. В отличие от дискуссионных и тренинговых методов здесь обучающимся предоставляется возможность обучения эффективным способам решения задач, воссоздающих все значимые элементы их будущей профессиональной деятельности.

Развитие творческой активности студентов при обучении иностранным языкам с использованием игровых методов обеспечивается следующими педагогическими условиями: положительный микроклимат и индирективные межличностные отношения в группе; содержание игр, направленное на личностный и профессиональный рост участников; повышение мотивации к изучению иностранного языка за счет осознаваемой возможности применения получаемых знаний в будущей профессиональной деятельности,

заинтересованность и эмпатия преподавателя, использующего игровые методы обучения.

Соблюдение основных принципов личностно-центрированного образования, а именно принципов паритета, диалогизма, индирективности при обучении иностранным языкам при помощи игровых методов позволяет нам отнести их к личностно-центрированным методам обучения.

Проблемные методы также позволяют значительно интенсифицировать процесс обучения иностранным языкам. Элементы проблемного обучения встречаются еще в эвристических беседах Сократа, в разработках уроков Ж.Ж.Руссо. Особенно близок идеи проблемного обучения К.Д.Ушинский. Он писал: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли» [101].

В отечественной науке глубокие исследования в области проблемного обучения начали проводиться в 60-е годы. Идея и принципы проблемного обучения разрабатывались советскими представителями психолого-педагогической науки: С.Л.Рубинштейном, Д.Н.Богоявленским, Н.А.Менчинской, А.М.Матюшкиным, а также М.А.Даниловым, М.Н.Скаткиным и др. Изучением этих вопросов занимались Ю.К.Бабанский, Д.В.Вилькеев, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов. Исследования в этой области ведутся сейчас другими представителями педагогической науки.

Сущность процесса проблемного обучения, по мнению Т.В. Кудрявцева, заключается в постановке перед обучающимися дидактических проблем. Задачей обучающихся является их решение и овладение обобщенными знаниями и принципами проблемных задач [22]. Такое понимание проблемного обучения имеется и в работах Ю.К. Бабанского [3].

Мы разделяем точку зрения М.И. Махмутова, который, проанализировав практику и результаты теоретических исследований, дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [30, с. 34].

По нашему мнению, проблемное обучение является одним из наиболее эффективных средств, позволяющих активизировать мышление обучающихся. Активность, достигаемая в процессе проблемного обучения, состоит в том, что обучающиеся анализируют предоставленный материал и пользуются им так, чтобы самим получить из него новую информацию. Т.е. это углубление знаний при помощи ранее усвоенных или новое использование ранее полученных знаний. Нового применения прежних знаний ищется и находится обучающимся, поставленным в соответствующую проблемную ситуацию. Таким образом поисковый метод обучения является противоположностью методу восприятия готовых выводов, предоставляемых преподавателем.

Процесс включения в активную познавательную деятельность опирается на этапы, которые, для успешной реализации, должны проходить последовательно и комплексно. Важнейшим этапом проблемного обучения является создание проблемной ситуации, вызывающей у обучающихся мыслительное затруднение. Многие ученые ([60, 81, 83]) рассматривают проблемную ситуацию как отношение между личностью и объективной реальностью, возмущение функционирующей системы «субъект – объект». Таким образом, обучающийся осознает ограниченность своего опыта и по отношению к изменившемуся объекту и ощущает недостаточность информации.

Первый этап заключается во «введении и осознании учебной проблемы, которая должна быть трудной, но посильной для учащегося. На втором этапе учащийся анализирует уже имеющиеся знания по данной проблеме и активно включается в восполнение недостающей информации. Третий этап проблемного обучения направлен на приобретение различными способами необходимых для решения проблемы знаний. Следующими этапами являются этапы решения проблемы, проверки полученных результатов, этап сопоставления с исходной гипотезой, а также систематизации и обобщения приобретенных знаний и умений» [60].

Основная трудность в проблемном обучении заключается, на наш взгляд, в подборе проблемных задач, дающих предметное знание в соответствии с учебными планами и программами и одновременно развивающими мышление и вызывающих интерес обучающегося.

Следующим методом продуктивного коммуникативно-направленного обучения иностранным является метод проектов [57]. Существуют различные типы проектов: исследовательские, творческие, игровые, информационные и др., выбор которых должен производиться в соответствии с условиями и целями проведения. Для успешного использования этого метода педагог должен продумать учебные задачи,

четко представлять способы оказания помощи в случае затруднения, при этом не предоставляя обучающимся готовых знаний. «Для успешной реализации данного метода преподавателю необходимо разработать план проектной работы, соответствующий этапам проведения проекта (подготовительный, организация работы, завершающий, этап практического использования результатов проекта)» [57].

Поскольку процесс выполнения заданий проекта является достаточно долгим по времени, он нередко выносится за рамки урока, что позволяет решить ряд важных задач:

1. Занятия переносятся на практические действия обучающихся, затрагивая их эмоциональную сферу, усиливая их мотивацию.
2. Обучающиеся получают возможность проявить творчество в процессе работы, самостоятельно добывать необходимую информацию из различных источников. Это позволяет обучающимся овладеть интеллектуальными творческими умениями.
3. В процессе выполнения проекта осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом и с преподавателем, который является равноправным партнером и консультантом.
4. Метод проектов позволяет сконцентрировать весь учебный процесс вокруг учащегося, учитывая, прежде всего, его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности.
5. Учащийся должен представить результаты своей работы в рамках проекта всей группе, таким образом усиливается индивидуальная и коллективная ответственность.

Методы интенсификации обучения иностранным языкам являются, по нашему мнению, «обобщением современных тенденций совершенствования учебного процесса. Интенсификация должна отражать основные аспекты учебной деятельности: организацию учебной деятельности, мотивацию и стимуляцию учебной деятельности, контроль» [9].

В психолого-педагогической литературе рассмотрены различные способы интенсификации отдельных этапов обучения. Для первого этапа усвоения информации необходима максимальная скорость чтения. Добиться этого помогают методики ускоренного чтения, например «скорочтение», методика «быстрого чтения», «динамического чтения» и т.д. в интерпретации различных авторов [165]. Интенсифицировать последующие этапы обучения позволяют методики анализа учебных материалов в виде обучающих игр, организации учебной исследовательской деятельности, активизации творчества.

Систематизация процесса овладения иностранным языком, по нашему мнению, позволяет свести воедино психологические, лингвистические и психолингвистические особенности овладения иностранными языками. Г. А. Китайгородская создала на этой основе метод активизации возможностей личности и коллектива, названный ею «методом интенсификации обучения».

Концепцией Г.А. Китайгородской является активность во взаимодействии преподавателя и учебной группы, а также обучающихся между собой. Именно состояние активности субъектов обучения и обеспечивает высокий уровень интенсивности учебного процесса. Характерным для данной концепции является использование коллективных форм взаимодействия в учебном процессе, что приводит к тесному переплетению социальной психологии и методики. Поэтому единицей организации как учебной деятельности, так и учебного материала является ситуация взаимодействия, динамические события, моделирующие ситуации реальной жизни.

Чрезвычайно напряженная деятельность студентов при интенсивном обучении является следствием, высокого темпа, экономии времени и высокой концентрации занятий, а также множества различных приемов, используемых в ходе одного занятия. Результативность этой деятельности в основном зависит от атмосферы в процессе занятия. Коллективная

познавательная деятельность, поведение преподавателя, создающие доброжелательную атмосферу, оказание взаимопомощи, внимательного отношения к участникам процесса обучения, создают эффективные условия как для активизации возможностей обучающихся, так и для формирования способности адекватно воспринимать других и правильно оценивать себя, собственные поступки и результаты собственной деятельности. Таким образом, мы приходим к выводу, что творческое воздействие личности преподавателя является важной предпосылкой активизации резервов личности и соответственно личностного роста обучающегося. Работа в атмосфере коллективного взаимодействия, атмосфера открытости и раскрепощенности, личностно-неформальный план общения в группе соответствуют, по нашему мнению, методу занятий в «энкаунтер – группах», предложенному Карлом Роджерсом. Все вышесказанное позволяет отнести «метод интенсификации обучения» Г.А. Китайгородской к методам личностно-центрированного обучения.

Помимо рассмотренного метода активизации возможностей, в рамках нашего исследования представляют интерес и другие методические системы интенсификации процесса обучения иностранным языкам. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера[70] опирается на то, что при говорении смысл актуализируется в готовых языковых формах, которые не прогнозируются до момента речи, и, соответственно, не подвергаются сознательному контролю со стороны говорящего. Эта возможность предполагает «независимость речепорождающих процессов от строго определенного набора предварительно заготовленных слов, форм, структур и других компонентов речевых составляющих» [93]. Эмоционально-смысловой метод рассматривает вербальную актуализацию как субъективную являющуюся одной из форм личностного бытия. Речевой акт, по мнению И.Ю. Шехтера, является «актом творческим, органически

связанным с необратимыми во времени протекающими событиями» [93]. Таким образом, данный метод позволяет говорящему оставаться самим собой с присущими ему показателями принятия решения в сложных условиях межличностного общения.

Главным отличительной особенностью эмоционально-смыслового метода освоения языка от других подходов является не воспроизведение и конструирование речи по заданным образцам, а свободное порождение ее для выражения личных помыслов. Для решения этой задачи И.Ю. Шехтером была разработана специальная технология проведения занятий, в основе которой лежат современные подходы психологии и социологии к таким явлениям как память, эмпатия, воображение, творчество и др.

Обучение состоит из нескольких этапов. Задачей первого этапа является развитие речевой инициативы с помощью межличностных контактов и чтения прессы и литературы.

На втором этапе учащиеся знакомятся с грамматикой изучаемого языка, нормируя свою речь. На втором этапе возможна языковая подготовка в рамках профессиональной деятельности. Третий этап заключается в совершенствовании и развитии всех видов речевой деятельности [93].

В.Ф. Шаталовым была разработана методика интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. Основным составляющим элементом данной методики являются опорные сигналы, представляющие собой наглядное конспективное отображение учебного материала. Поскольку в методике Шаталова используется принцип введения теоретического материала крупными блоками в объеме целых тем или разделов, использование опорных сигналов способствует их усвоению. Опорные сигналы классифицируют информацию по уровню значимости, а также позволяют обучаемому «охватить совокупность отдельных звеньев новых знаний, установить связи между ними и логически обработать материал» [99].

В.Ф. Шаталов выделил следующие принципы метода интенсификации обучения на основе «схемных и знаковых моделей учебного материала:

- гуманизм (все дети талантливы);
- лично – ориентированный подход;
- бесконфликтность учебной ситуации, гласность успехов каждого, перспектива роста, успеха, исправления;
- многократное вариативное повторение, обязательный поэтапный контроль, высокий уровень трудности, динамический стереотип деятельности» [99, с. 127].

Анализ литературы показывает, что метод интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала получил широкое применение в области обучения иностранным языкам, поскольку при его использовании существенно улучшается беглость и логическая стройность речи учащихся. Знания становятся более прочными и обширными, улучшается грамотность письменной речи. Создается атмосфера творчества и взаимопонимания между преподавателем и обучающимися, снижается уровень тревожности.

По М.М. Хананашвили, избежать «информационных неврозов» при усвоении и переработке учащимся большого объема информации возможно в том случае, если у учащегося развиты механизмы саморегуляции. В случаях, когда усвоение информации сопровождается положительными эмоциями, стресс не возникает. М. М. Хананашвили утверждает, что в случае, если деятельность по переработке информации осуществляется без негативных оценок, а психологический климат направлен на многоплановое раскрытие резервов человеческой психики, возникают условия для творческого подъема. В таком состоянии учащийся способен усваивать и перерабатывать значительные объемы информации без патологических реакций.

Поскольку в настоящее время курсы интенсивного изучения иностранных языков активно разрабатываются не только в отечественной

педагогике, рассмотрим наиболее известные методы интенсификации обучения иностранным языкам, используемые в Европейских учебных заведениях.

Проанализировав наиболее известные методы интенсификации обучения иностранным языкам, мы пришли к выводу, что наиболее эффективные из них базируются на принципах личностно-центрированного подхода, поскольку соответствуют его основным принципам, выделенными нами во втором параграфе данной работы. Для большей наглядности мы составили таблицу соответствия изученных методов.

Таблица 2.

Классификация методов интенсификации обучения и их соответствия принципам ЛЦП

Методы интенсификации обучения	Формы организации	Необходимый уровень владения И.Я.(приложение 3)	Влияние на личность учащегося
дискуссионный метод	Конференция, круглый стол, форум	B2	формируются коммуникативные умения отстаивать в дискуссии свои позиции, развивает субъективную активность, развивает умение слушать, вырабатывает социальную чувствительность, способствует изменению установок и отношений и повышает мотивацию включения к решению проблемы, развивает умение дефинировать, аргументировать и приводить яркие примеры, умение всесторонне рассматривать

			обсуждаемый вопрос, видеть перспективу развития дискуссии.
Игровые методы	имитационные, ролевые, организационно - деятельностные, учебные, операционные, инновационные, деловые, управленческие, рутинные	A1	Развивает умение решать проблемные ситуации и находить практическое решение проблем, способствует развитию произвольности, воображения, толерантности, расширению репертуара социального поведения, обучает адекватным формам поведения в определенных жизненных ситуациях
Проблемные методы	поисковый метод, самостоятельная поисковая деятельность учащихся	A1	Обучает самостоятельной поисковой деятельности, анализу фактического материала и имению добывать из него новую информацию
метод проектов	Исследовательские, творческие, игровые, информационные	A2	Предоставляет возможность осуществлять самостоятельную творческую работу, сконцентрировать весь учебный процесс вокруг учащегося, обеспечивает диалогичность процесса обучения, развивает индивидуальную и коллективную ответственность.

метод интенсивного обучения Китайгородской	коллективные формы взаимодействия динамические события, моделирующие ситуации реальной жизни	A1	активизирует возможности учащегося, развивает способность правильно воспринимать других и адекватно оценивать себя, собственные поступки и результаты своей деятельности.
методика интенсификации и обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала В.Ф.Шаталова	введение теоретического материала крупными блоками с использованием опорных сигналов	A1	Позволяет улучшить беглость и логическую стройность речи учащегося, снизить уровень тревожности.

Проанализировав методы интенсификации процесса обучения, мы пришли к выводу, они не противоречат принципам личностно-центрированного подхода.

Для создания более целостной картины решения задачи интенсификации процесса обучения иностранному языку на основе личностно-центрированного подхода мы разработали модель интенсификации обучения иностранным языкам на основе личностно-центрированного подхода, где показана роль каждого участника образовательного процесса, а также обозначены условия, методы и средства, способствующие процессу интенсификации.

«Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает объект исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте» [59].

Представленная нами модель в виде графического рисунка включает следующие основные компоненты: целевой, содержательно-процессуальный и результативный (рис. 1). Целевой компонент модели базируется на основной задаче реализуемого педагогического процесса в рамках нашего исследования – интенсификации процесса обучения на основе ЛЦП. Для её достижения были сформулированы следующие **задачи**:

1. Осуществление фасилитации (помогающих взаимоотношений) изучения иностранного языка.

2. Реализация в образовательном процессе вуза выделенных педагогических условий, способствующих саморазвитию и самоактуализации обучающихся.

Основными **принципами** являются принципы ЛЦП, подробно рассмотренные в параграфе 1.2:

– принцип паритета, признающий одинаково ценными как личность обучаемого и обеспечивающий эффективное развитие и личностный рост всех участников образовательного взаимодействия

– принцип диалогизма, обозначающий симметричные, равнозначные межличностные отношения, утверждающие право каждого быть понятым и понимать другого; право на взаимопринятие и взаимоуважение;

– принцип индирективности, утверждающий, что участники межличностных отношений не должны навязывать обучаемым собственные представления об истине, смыслах, ценностях и т. д. Этот принцип утверждает право студента на самостоятельный выбор целей, смыслов, ценностей; принцип индетерминизма, отрицающий полную зависимость

личностного развития от социальных или же наследственно-биологических факторов.

– принципы неопределенности, рассматривающий личность как саморазвивающаяся и самоорганизующаяся гуманитарная система.

Следующий компонент модели – содержательно-организационный.

Основное место в нём занимают **организационно-педагогические условия**, реализация которых в образовательном процессе вуза обеспечит достижение поставленной цели:

– организация групп свободного общения или «групп-встреч»;
– применение интерактивных форм обучения;
– осуществление фасилитации самоактуализации и саморазвития обучающихся в процессе обучения путем реализации ЛЦП; качестве **условий реализации** модели были выделены следующие:

– признание обучающегося субъектом собственного личностного развития;

– индирективные субъек-субъектные отношения;

– проблемность содержания учебных занятий;

- признание ведущей роли совместной деятельности, диалогического общения субъектов образовательного процесса.

Средствами реализации рассмотренных условий являются: европейский языковой портфель, информационно-компьютерные технологии, специальное техническое оборудование, предназначенное для формирования разговорной речи. Формами и методами педагогического взаимодействия являются проблемные формы и методы обучения (исследовательские, поисковые): дискуссия, метод проектов, презентация, проблемные задания и ситуации, ролевая игра.

Результативный компонент показывает достижения в реализации процесса интенсификации в обучении иностранному языку.

Модель интенсификации обучения иностранным языкам на основе ЛЦП

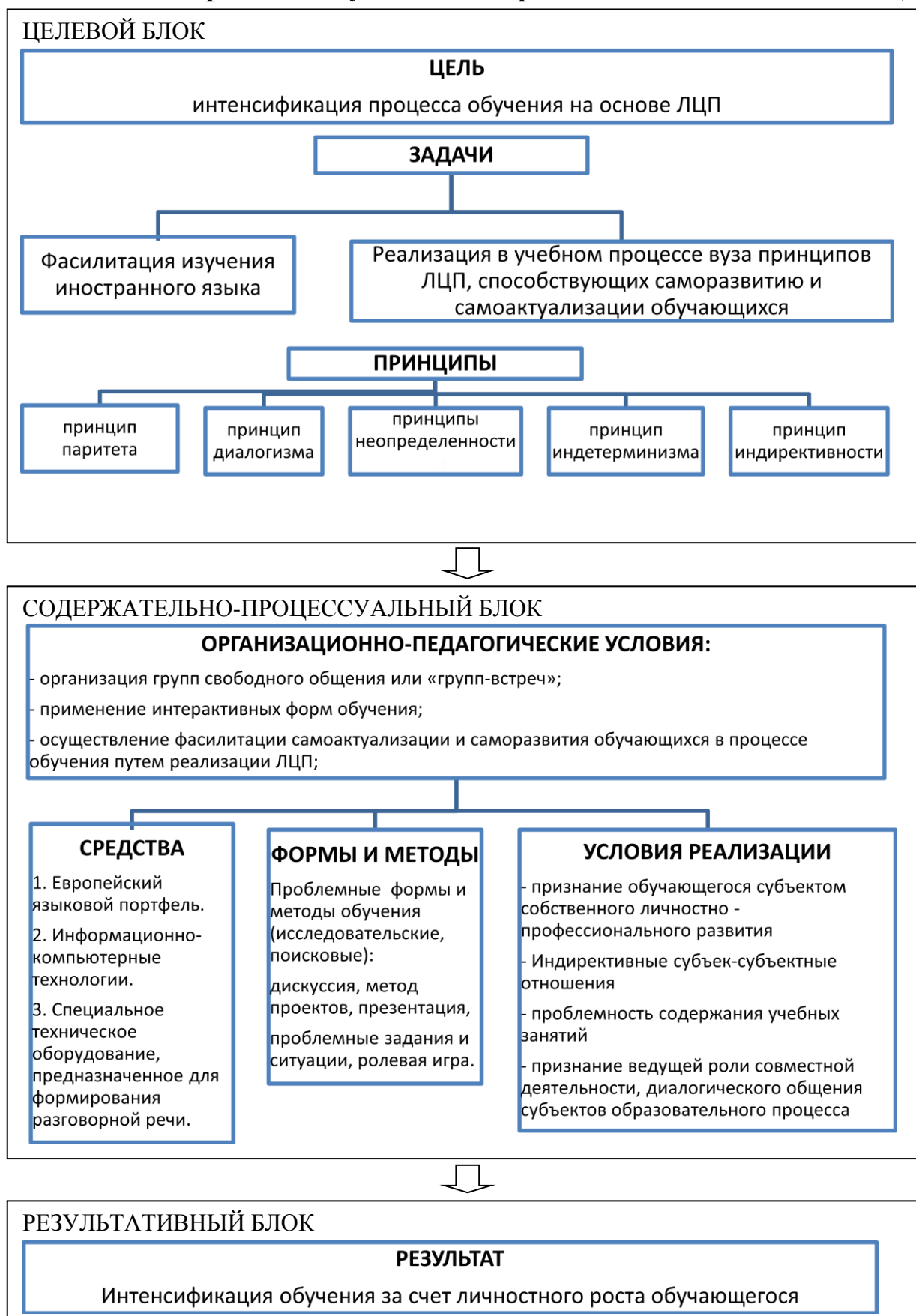


Рис. 1. Модель интенсификации обучения иностранным языкам на основе ЛЦП

Создавая модель, мы попытались рассмотреть наиболее оптимальные подходы, выделить условия, определить методы и средства в процессе обучения иностранному языку, которые бы максимально помогали реализовать модель личностно-центрированного обучения, с ее целями и задачами, способствующие интенсификация процесса обучения на основе ЛЦП.

Обращение к общечеловеческим ценностям, внимание к межличностным отношениям изменяют сам тип учения, соотносятся с гуманизацией образования, что распространяется на преподавание иностранного языка.

Изменение формы взаимодействия преподавателя и студентов обусловило изменение роли преподавателя с позиции непосредственного включения в структуру действий в качестве руководителя всех познавательных операций до позиции фасилитатора, выступающего в качестве помощника-консультанта. На всех этапах экспериментальной работы задачей преподавателя являлась организация самостоятельной познавательной работы студентов, что, по нашему мнению, способствует повышению эффективности учебного процесса.

Мы считаем, что применение комплекса рассмотренных методов в процессе обучения иностранному языку позволяет как активизировать процесс обучения, так и преобразовать обучение из процесса усвоения знаний, умений и навыков в процесс изменения внутреннего эмоционально-когнитивного опыта учащегося, напрямую связанного со всей его неповторимой индивидуальностью.

Выводы по первой главе

Анализ существующих определений понятия интенсификация обучения и подходов к решению задачи интенсификации, в частности иностранному языку, теоретическое изучение сущности личностно-центрированного подхода и его основных принципов, а также анализ интенсивных методов обучения с позиций ЛЦП позволяют сделать ряд заключений.

1. Анализ существующих точек зрения на проблему интенсификации обучения позволил определить её как совокупность обстоятельств как внешних, преобразующих процесс учения, так и внутренних, изменяющих познавательную мотивацию студентов, способствующих активизации их умственной деятельности и побуждающие к эффективному овладению знаниями за оптимальное время, а также к трансформации внешних стимулов в собственные установки деятельности учащихся.

2. Процесс интенсификации обучения иностранному языку различные теоретические источники определяют как процесс, направленный на совершенствование обучения иностранному языку, т.е. на отбор и организацию материала, разработку эффективных методов способов и приемов овладения, развитие коммуникативных умений, активизацию резервов личности и межличностных отношений.

3. Мы определили, что личностно-центрированный подход является гуманистически-ориентированной психолого-педагогической концепцией, рассматривающей человека как центр собственного саморазвития, в котором сосредоточены ресурсы и механизмы личностного роста. С позиции личностно-центрированного подхода безусловно признается «авторское право» личности на свободное и ответственное созидание собственной жизни; отрицается педагогическая целесообразность и правомерность определения цели ее развития извне. Миссия педагога в пространстве

личностно-центрированного подхода сводится к роли фасилитатора и заключается в создании необходимых и достаточных условий, обеспечивающих обучающемуся конструктивное, творческое и полноценное саморазвитие.

4. Анализ литературы, посвященный интенсификации процесса обучения иностранному языку позволил определить, что педагогическими условиями, необходимыми для решения поставленной задачи являются:

- принятие личности обучающегося центральной фигурой педагогического процесса;

- направленность процесса обучения на активизацию незадействованных в обычном обучении резервы личности и деятельности обучающихся, в особенности на управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя с обучающимися и взаимоотношением и в учебной группе;

- приближенность процесса обучения к реальной коммуникации, что позволяет максимально вовлечь личность обучающегося в коллективную деятельность, активизирует его умственную деятельность и личностный рост;

- осуществление процесса обучения за счет большого разнообразия и максимального использования учебных приемов, установление доверительных межличностных отношений как в системе преподаватель – студент, так и в системе студент – студент;

- использование в учебном процессе различных форм педагогического общения,

- комфортный социально-психологический климат в группе, снятие психологических барьеров при усвоении языкового материала и речевом общении;

– направленность на самоактуализацию личности обучающегося: становления мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, стремлений, притязаний.

5. Проведенный нами сравнительный анализ методов интенсификации обучения иностранным языкам с позиций личностно-центрированного подхода, позволил сделать вывод, что решение проблемы интенсификации заключается в создании условий, позволяющих обучающимся освободить внутренний механизм самоизменений, ведущих к здоровому личностному росту и реализовать, таким образом, свой внутренний потенциал, направленный на самоактуализацию и саморазвитие.

Анализ степени изученности проблемы интенсификации обучения иностранным языкам позволил нам сделать вывод, что недостаточно изученным остается при решении данной проблемы является модель интенсификации обучения иностранным языкам на основе ЛЦП. В связи с этим мы попытались построить такую модель.

Представленная нами модель включает следующие основные компоненты: целевой, содержательно-организационный и результативный. Целевой компонент модели базируется на основной задаче реализуемого педагогического процесса в рамках нашего исследования – интенсификации процесса обучения на основе ЛЦП. Для её достижения были сформулированы задачи и принципы реализации. Следующим компонентом представленной модели является содержательно-организационный. Основное место в нём занимают организационно-педагогические условия, реализация которых в образовательном процессе вуза обеспечит достижение поставленной цели. Также представлены средства реализации рассмотренных условий, а также формы и методы педагогического взаимодействия. Ожидаемыми результатами является активизация умственной деятельности обучающегося, самоактуализация и личностный обучающегося. Полученные теоретические

положения и разработанная модель явились основанием для организации экспериментальной работы.

В контексте дальнейших экспериментальных исследований мы видим свою задачу в создании педагогических условий, способствующих личностному росту, самораскрытию, аутентичности, конгруэнтности обучающихся, за счет стимулирования осмысленного учения и оказания помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития, признавая обучающегося свободным и ответственным субъектом обучения и личностного роста в целом. За счет этого, по нашему мнению, будут достигнуты оптимизация учебного процесса, активизация учебной деятельности и, как результат, интенсификация процесса обучения.

Глава 2 Экспериментальное исследование реализации личностно-центрированного подхода как средства интенсификации обучения в вузе

2.1 Состояние практики обучения иностранным языкам

В данной главе представлено описание экспериментального исследования по интенсификации обучения в ВУЗе на основе ЛЦП на примере обучения английскому языку. Экспериментальная работа проводилась с 2008 по 2015 на базе Иркутского государственного технического университета. В эксперименте участвовали более 170 студентов гуманитарных специальностей, из которых 86 обучалось в экспериментальных группах.

Основная цель экспериментальной работы заключается в том, чтобы на эмпирическом уровне проверить эффективность разработанной нами модели интенсификации обучения иностранным языкам на основе ЛЦП.

Для диагностики состояния практики обучения иностранным языкам нами были привлечены студенты трех ВУЗов г. Иркутска. Студенты Иркутского национального исследовательского технического университета (ИРНТУ), Восточно-Сибирского филиала Российской академии правосудия и Иркутского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС).

Нами было проведено анкетирование студентов для выявления мотивации изучения иностранного языка, оценки сформированности ценностного отношения к изучаемому предмету, определения реального и желаемого уровня владения английским языком, а также выявления методов, приемов и средств, используемых студентами для самостоятельного обучения. Для осуществления данной задачи нами был разработан ряд анкет и опросников.

Анализ данных, полученных в результате опроса, показал, что 84% обучающихся убеждены в необходимости изучения английского языка в вузе. Преобладающими мотивами для этого являются: необходимость

овладения иностранным языком как средством международного общения; необходимость знания языка для трудоустройства и профессионального роста, а также необходимость владения английским языком для работы с компьютером, в Интернете и для туристических поездок за границу. Помимо перечисленных, были указаны такие мотивы, как желание общаться с иностранцами, смотреть и понимать англоязычное видео на U-Tube. В соответствии с перечисленными мотивами, наиболее важными навыками владения иностранным языком, по мнению студентов, являются, в первую очередь, коммуникативные умения, как в повседневной, так и в профессиональной сфере, умение вести дискуссию на повседневные и профессиональные темы, а также умение оформлять документы (как в повседневной, так и в профессиональной сфере).

Следуя логике нашего исследования, мы сочли необходимым предварить экспериментальную работу опросом обучающихся для определения уровня сформированности ценностного отношения к изучению английского языка (Приложение 2). Результаты опроса показали, что при высоком уровне заинтересованности в изучении английского языка, у студентов почти полностью отсутствует знание методов, приемов и средств, используемых для самостоятельного изучения иностранного языка. Итак, 40% опрошенных считают работу на занятиях и выполнение заданий педагога единственным достаточным для изучения иностранного языка. 5% опрошенных среди доступных способов изучения иностранного языка, назвали также чтение художественной литературы и периодических изданий, 4,4% добавили просмотр художественных фильмов на английском языке и прослушивание песен. Результаты опроса представлены в таблице 3.

Среди наиболее широко использованных приемов изучения иностранного языка были названы: чтение и перевод текстов, выполнение упражнений по грамматике, пересказ содержания текстов, написание сочинений и составление диалогов на заданные темы. Итак, анализ данных

показывает, что в процессе обучения иностранным языкам в вузах преобладают директивные методы изучения иностранного языка: занятия с преподавателем, выполнение заданий, посещение курсов иностранного языка.

Таблица 3

Способы изучения иностранного языка

Доминирующие способы	Число выборов	В % от общего числа выборов
Занятия с преподавателем	191	28,1
Выполнение домашних заданий	98	14,4
Выполнение упражнений по грамматике	84	12,4
Посещение курсов, дополнительных занятий	88	13
Чтение художественной литературы и периодических изданий	61	9
Просмотр фильмов и прослушивание песен на английском языке	30	4,4
Самостоятельное выполнение заданий	20	3
Заучивание стихов на английском языке	24	3,5
Другие: общение с носителями языка, общение в Интернете и др.	22	3,2

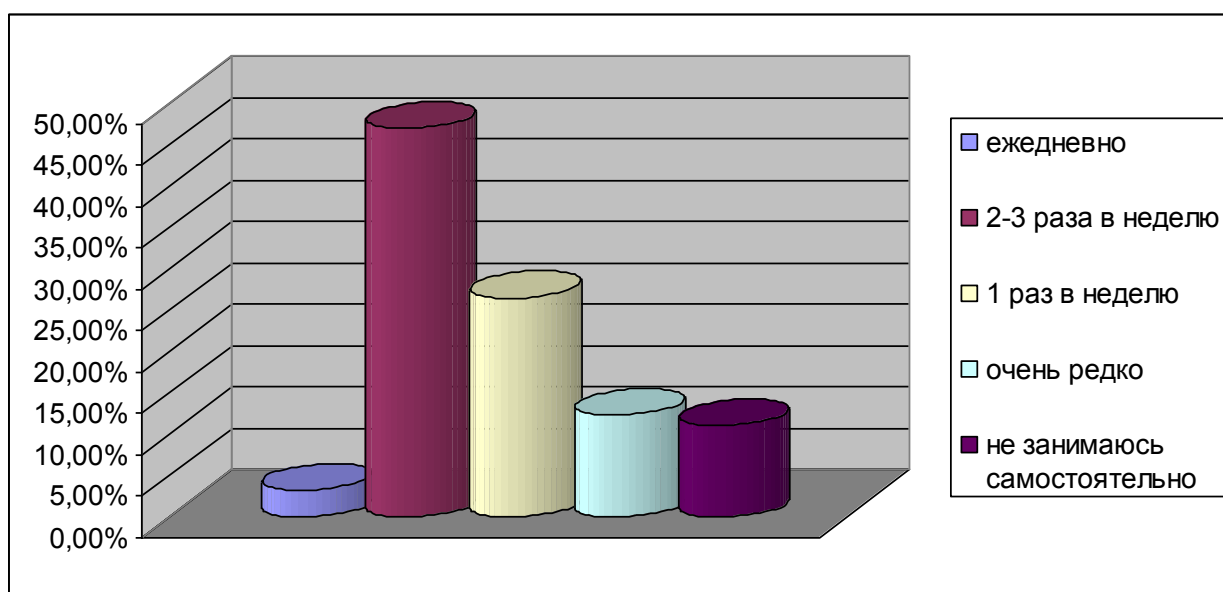
С целью определить уровень ценностного отношения к изучению английского языка мы также определили, сколько времени обучающиеся тратят на самостоятельное изучение английским языком. Результаты показывают, что самостоятельные занятия студентов не являются систематическими, что подтверждаем наше предположение об отсутствии ценностного отношения к изучению английского языка среди студентов вузов.

Время, уделяемое на самостоятельное изучение иностранного языка

самостоятельные занятия иностраннным языком	1 семестр
ежедневно	3,2%
2-3 раза в неделю	47%
1 раз в неделю	26,5%
очень редко	12,3%
не занимаюсь самостоятельно	11%

ДИАГРАММА 1

Время, уделяемое на самостоятельное изучение иностранного языка студентами первого семестра обучения



Проведя опрос с целью выяснения причин несформированности ценностного отношения к изучаемому предмету, мы определили, что 67,3% студентов не удовлетворены постановкой обучения иностранному языку в вузе, охарактеризовав его как «скучное, не интересное, сложное, не учитывающее интересов учащихся». Студенты отметили, что им не хватает

комплексного подхода в обучении иностранному языку, т.е. его коммуникативной направленности, использование новейших средств обучения и различных интересных приемов обучения (игровых приемов, организации праздников на иностранном языке и пр).

Измерение уровня тревожности (тест Филлипса [9, 165 - 172]) среди студентов показало, что у 71, 24 % из 152 респондентов уровень общей тревожности повышен. Тревожность у большинства учащихся оказалась повышенной по таким параметрам как: «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний» и «страх не соответствовать ожиданиям», что, по нашему мнению, является следствием использования директивных методов в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Соответственно, среди негативных факторов, мешавших изучению иностранного языка, были перечислены следующие: опасение сделать ошибку во время устного и письменного высказывания, страх получить плохую оценку и обратиться к учителю за дополнительным разъяснением, отсутствие коммуникативной направленности изучаемых тем, недоступность общения с носителями иностранного языка. Перечисленные факты подтверждают нашу теорию о необходимости построения процесса обучения иностранному языку на основе ЛЦП, т.е создания индирективных субъект-субъектных взаимоотношений в системе преподаватель – студент, использовании интерактивных методов обучения, создании особых педагогических условий для активизации внутренних резервов личности обучающихся, развитию креативности, самостоятельности, коммуникативности и др.

Результаты, полученные при тестировании студентов в первом семестре при помощи теста СЖО показывают, что у большинства студентов изучаемые показатели существенно ниже нормы.

Показатели результатов теста СЖО

	1 семестр	норма
<i>Цели в жизни</i>	25,80	29,38 +- 6,24
<i>Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией</i>	23,30	23,30 +- 4,95
<i>Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)</i>	12,38	18,58 +- 4,3
<i>Локус контроля – жизнь или управляемость жизни</i>	24,70	28,70 +- 6,2

Для проверки эффективности педагогических условий интенсификации обучения английскому языку на основе ЛЦП и их влияния на становление личности обучаемого, а также для выявления динамики изменений, происходящих в процессе обучения английскому языку на основе ЛЦП, мы считаем необходимым изучить реальный уровень его состояния, что обусловило необходимость проведения констатирующего эксперимента.

На этапе констатирующего эксперимента были поставлены следующие задачи: 1) изучение и регистрация исходного уровня владения английским языком в экспериментальных и независимых группах, 2) изучение личностных характеристик обучающихся. С целью отслеживания динамики изменений личностных особенностей студентов, под влиянием выявленных нами педагогических условий обучения иностранному языку на основе ЛЦП мы использовали сравнительный анализ результатов анкетирования экспериментальных групп и параллельных группах курса. В нашем исследовании мы отказались от создания контрольных групп, поскольку, по нашему мнению, «наличие экспериментальных и контрольных групп вынуждает экспериментатора работать в данных группах заведомо «по-

разному»: в одной группе - в соответствии со своими убеждениями, в другой - в противовес им. Такая искусственная дихотомия, на наш взгляд, зачастую противоречит этике экспериментальных исследований; помимо этого, она способна привести к различным артефактам, к примеру, - к эффекту Розенталя, проявляющемуся в том, что исследователь, уверенный в обоснованности своей гипотезы, произвольно (как правило, на бессознательном уровне) действует так, чтобы получить желаемое различие в контрольной и экспериментальной группах» [100, с. 125 - 126]. Поэтому мы сравнивали результаты своей экспериментальной работы с результатами студентов из параллельных групп и групп других факультетов, так называемую «независимую выборку».

В нашем исследовании участвовали студенты специальности «030301 Психология», направление подготовки «030000 Гуманитарные науки», факультета «Права, социологии и СМИ» и «080102 Мировая экономика», направление подготовки – «080000 Экономика и управление» факультета «Бизнеса и управления» Иркутского национального исследовательского технического университета. Программа обучения иностранному языку (английский язык) для этих специальностей рассчитана на I–III учебные семестры, что позволило нам проанализировать динамику изменений в как в плане овладения иностранным языком, так и зафиксировать изменение личностных характеристик обучающихся на протяжении достаточного периода времени периода времени и сделать определенные выводы, сопоставив полученные данные. Экспериментальная работа проводилась с 2007 по 2015 годы. Для проведения сравнительного анализа полученных результатов эксперимента, мы задействовали независимые выборки, т.е. были привлечены студенты, обучающиеся на тех же специальностях, но из групп других преподавателей. Все выбранные нами группы для исследования были отнесены к элементарному и среднему уровням владения английским языком (по результатам проведенного в начале 1 семестра «входного»

тестирования). «Общее число студентов, которые принимали участие в исследовании (анкетирование, интервьюирование, опрос) составило 207 студентов разных курсов. Были задействованы и преподаватели кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей ИРНИТУ, мы изучали практический опыт преподавания, проводили опросы и беседы по интересующей нас проблеме» [59, с. 125 - 126].

В соответствии с логикой нашего исследования, констатирующий эксперимент проводился в двух направлениях.

В начале процесса обучения нами проведено анкетирование с целью выявления реального и желаемого уровня лингвистических знаний. С этой целью первоначально была определена оценка студентами собственного уровня знаний английского языка и зафиксирован уровень, который учащиеся хотели бы получить в результате обучения в вузе. Для адекватной самооценки опрашиваемые были ознакомлены с Общеввропейской системой уровня владения иностранным языком. Общеввропейская шкала выделяет шесть уровней владения иностранными языками: A1 –выживание; A2 – предпороговый; B1 –пороговый; B2 – пороговый продвинутый; C1 – высокий продвинутый; C2 – владение в совершенстве.

В обобщенном виде уровни владения языком представлены в следующей таблице:

Таблица 6

Европейская система уровней владения иностранным языком

<p style="text-align: center;">A Уровень начального владения</p>	<p style="text-align: center;">A1 Уровень выживания (Breakthrough)</p>	<p>Я понимаю и умею говорить, используя знакомые выражения и очень простые фразы для решения конкретных задач в ситуациях повседневного общения; я умею</p>
---	---	---

		<p>представить себя и других; умею задавать простые вопросы личного характера, например о том, где живет мой собеседник, о людях, которых он знает, о том, что у него имеется. Я могу принимать участие в простых диалогах, если мой собеседник говорит медленно и четко и готов помочь мне.</p>
	<p style="text-align: center;">A2 Предпороговый уровень (Waystage)</p>	<p>Я понимаю отдельные предложения и наиболее употребительные фразы, касающиеся важных для меня тем (например, основной информации о себе и своей семье, о покупках, о месте, где я живу, о работе). Я умею обмениваться несложной информацией на знакомую тему в простых, наиболее типичных ситуациях непосредственного общения. Я могу в простых словах рассказать о своем образовании, ближайшем окружении и</p>

		наиболее важных для меня вопросах.
<p>В Уровень продвинутого владения</p>	<p>B1 Пороговый уровень (Threshold)</p>	<p>Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходилось иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу составить простой связный текст на знакомые или интересующие меня темы. Я могу описать свои личные впечатления, события, рассказать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения.</p>
	<p>B2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)</p>	<p>Я понимаю основные идеи сложных текстов конкретного или абстрактного характера. Я также понимаю технические</p>

		<p>дискуссии в области своей специализации. Я умею почти без подготовки, довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я могу почти ясно и подробно высказаться по широкому кругу вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по важной проблеме, приводя аргументы за и против.</p>
<p style="text-align: center;">C Уровень свободного владения</p>	<p style="text-align: center;">C1 Уровень профессионального владения (EffectiveOperationalProficiency)</p>	<p>Я понимаю разнообразные сложные развернутые тексты и могу выявить содержащиеся в них имплицитные значения. Я умею без подготовки, бегло, не испытывая трудности в подборе слов выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях повседневного, учебного или профессионального общения. Я умею</p>

		<p>составлять четкие, логичные, подробные сообщения по сложной тематике. Я правильно использую композиционные модели, слова-связки и связующие приемы.</p>
	<p>C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)</p>	<p>Я свободно понимаю любую устную или письменную информацию. Я могу обобщить информацию, полученную из разных письменных или устных источников и представить ее в виде четко аргументированного связного сообщения. Я могу бегло и четко излагать свои мысли даже по сложным проблемам, передавая при этом тончайшие оттенки значения.</p>

(более подробно Европейская система уровней владения иностранным языком представлена в приложении 3).

Затем было проведено диагностическое тестирование для определения уровня владения английским языком (Приложение 4). Анализ полученных данных позволил выявить, что самооценка студентов не всегда совпадает с результатами тестирования, в большинстве случаев она занижена, в некоторых случаях - завышена. Таким образом, были получены исходные данные для определения прогресса студентов овладении английским языком.

Соотношение самооценки и оценки реального уровня знаний английского языка студентов (в % к общему количеству участников эксперимента)

уровень знаний	Самооценка студентов	Результаты тестирования
Высокий B2	4.1	2.7
Достаточно высокий B1	8.4	4.9
Средний A2	58.9	83.3
Низкий A1	24.4	11.7

Диагностическое тестирование исходных лингвистических знаний позволило нам определить исходные уровни владения английским языком. Для оценивания мы использовали общепринятые уровни: низкий (A1); средний (A2), достаточно высокий (B1); высокий (B2). В ходе тестирования нами было отмечено, что более высоким уровнем знаний обладают выпускники школ с углубленным изучением иностранных языков: лицеев, гимназий, а также студенты, ранее обучавшиеся за рубежом.

Характеристика уровней знаний составлена с учетом международных параметров: понимание (чтение, аудирование), говорение (монологическое, диалогическое высказывание), письмо (Приложение3).

На первом этапе констатирующего эксперимента мы определили уровень ценностного отношения, мотивацию изучения иностранного языка, реальный уровень знаний и уровень желаемых достижений, что позволило

Характеристика уровней знаний студентов на входе в эксперимент
(в процентах от общего количества опрошенных)

понимание А1	24
А2	46
В1	19
В2	11
Говорение А1	14
А2	59
В1	21
В2	6
Письмо А1	37
А2	43
В1	16
В2	4

определить основу формирующего эксперимента. Более того, в ходе проведения формирующего эксперимента в него вносились изменения с учетом замечаний и пожеланий обучающихся, поскольку именно они являются субъектами обучения.

Для стандартизации данных, полученных при определении ценностного отношения к изучению английского языка и мотивации достижения, нами было выделено «четыре уровня притязаний:

- 1) элементарный уровень. Учащийся не стремится к улучшению своих результатов;
- 2) средний уровень. Учащийся без особых затрат намерен получить конкретные отметки;
- 3) достаточно высокий. Учащийся ставит достижимые цели;

- 4) повышенный. Учащийся стремится достичь максимальных результатов» [90, с. 45].

По нашим наблюдениям, не существует четкой взаимосвязи между повышенным уровнем притязаний и высоким уровнем знания английского языка, хотя следует отметить, что для учащихся с низким уровнем знаний характерен элементарный уровень достижений.

Помимо определения уровня реального знания и стремления в изучении английского языка, мы посчитали необходимым зафиксировать и мотивацию достижения, которая выражается в сопоставлении реального с желаемым.

Исходя из того, что мотивация достижения состоит из самооценки, оценки и уровня желаемых достижений, нам удалось выяснить, что желаемый уровень достижений не всегда адекватно оценивается обучающимися. Объективность, по нашему мнению, зависит от того, насколько ясно учащиеся представляют свои возможности и насколько адекватные ставят цели. «Достижение поставленной цели – овладение иностранным языком, выглядит привлекательным для студентов, поскольку открывает возможности для личностного и профессионального роста, доступа к мировому знанию, международному общению, удовлетворяет потребность в самоуважении и самореализации. Ценность достижения успеха заключалась в ориентации студента на успех, в его проектировании своего образа как востребованного специалиста, владеющего иностранным языком» [90]. Мотивацией к достижению высоких результатов в изучении английского языка обусловлена еще и тем, что большая часть студентов (61%) желали бы получить сертификат за базовый курс обучения, подтверждающий достигнутый уровень владения английским языком и в дальнейшем продолжить изучение английского языка и получить диплом переводчика в сфере проф. коммуникаций. Мы поставили перед собой задачу определить смысложизненные ориентации, интеллектуальные и рефлексивные способности, самооценку, а также способности к самообразованию и

саморазвитию. С этой целью нами использовались такие тесты и опросники, как: «Самоал», который представляет собой адаптированный для российского менталитета А. В. Лазукиным вопросник POI (Personal Orientation Inventory), разработанный Э. Шостромом на основе концепции самоактуализации А. Маслоу, тест на измерение уровня тревожности Филипса и тест СЖО (Смысложизненные ориентации), разработанный Д. А. Леонтьевым и А. В. Серым. Опросник «САМОАЛ» позволил нам диагностировать учащихся по одиннадцати шкалам личностной ориентации, «включающим:

- шкалу автономности, измеряющую способность личности опираться на себя, определяющую уровень независимости и ответственной свободы человека, а также степень психического здоровья личности, ее целостности и полноты;

- шкалу ориентации по времени, показывающую, насколько человек склонен жить в настоящем, не откладывая свою жизнь и личностный рост на будущее и не пытаясь жить событиями прошлого;

- шкалу спонтанности, свидетельствующей насколько самоактуализация является образом жизни, а не иллюзорной мечтой человека;

- шкалу аутоэмпатии, диагностирующую уровень развитости позитивной Я-концепции, служащей источником уверенности в себе и стабильной адекватной самооценки;

- шкалу аутоэмпатии, характеризующую самопонимание и сензитивность личности по отношению к собственному внутреннему миру, к своим желаниям, чувствам, потребностям и т. д., а также умение противостоять тем внешним социальным стандартам, которые неблагоприятно влияют на сохранение индивидуальности и уникальности человека;

– шкалу ценностей, определяющую насколько респондент принимает ценности самоактуализации, к числу которых относятся ответственная свобода, творчество, уникальность, аутентичность, целостность, конгруэнтность, жизненность, осмысленность, бытийная мотивация и т. д.;

– шкалу оценки человеческой природы, отражающую степень «веры-неверия» респондента в позитивность человеческой сущности и в способность его конструктивного саморазвития;

– шкалу потребности в познании, демонстрирующую способность респондента к бытийному познанию и преобладание последнего над познанием дефицентным;

– шкалу креативности, описывающую уровень стремления человека к творчеству;

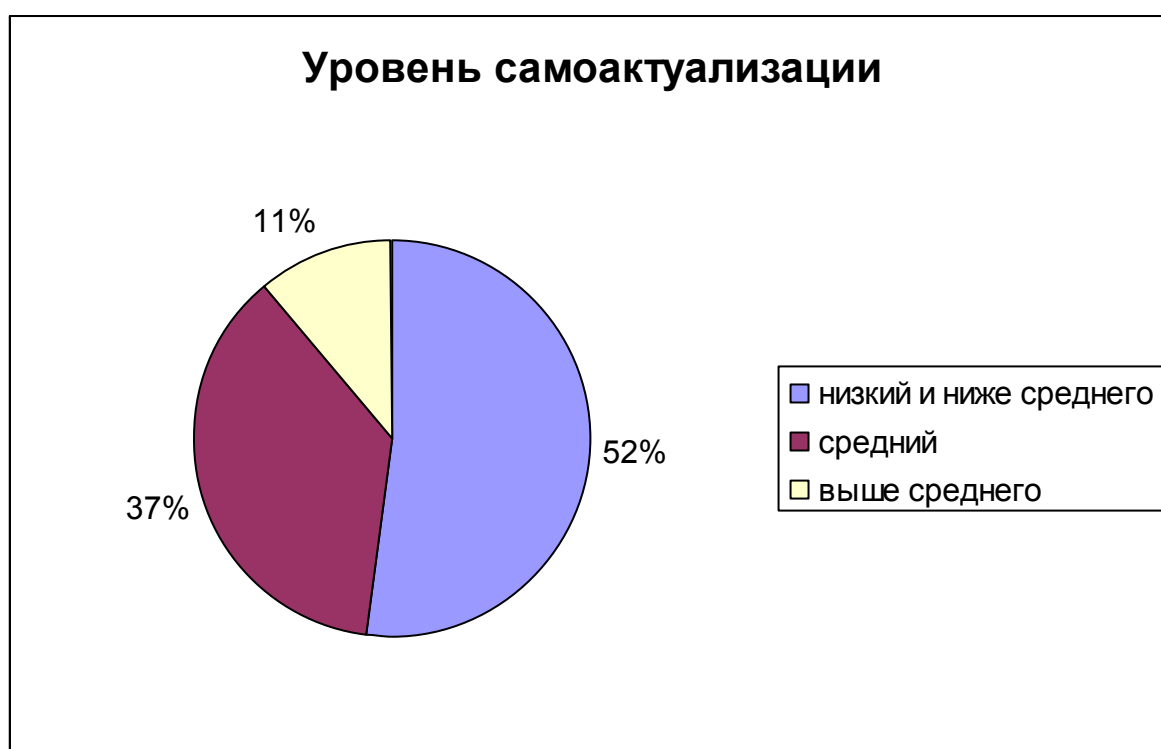
– шкалу контактности, выявляющую способность к установлению диалогических взаимоотношений с окружающими как на личностном, так и на профессиональном уровнях;

– шкалу аутентичности, характеризующую степень подлинности и конгруэнтности человека, его способность к адекватному самовыражению» [114].

«Входная» диагностика, проведенная по версии теста «САМОАЛ» (было опрошено более 200 студентов в течении 4 лет) выявила большое количество учащихся с низким и ниже среднего уровнями личностной самоактуализации - всего их оказалось 52% (121 человек) и 37% (97) соответственно. Учащиеся со средним уровнем составили 11% (29 человек) и с высоким - 0 человек, что подтверждает слова Маслоу, который утверждал, что самоактуализирующихся людей не более 1% от общего количества населения.

уровень самоактуализации	“входное” тестирование
низкий и ниже среднего	52%
средний	37%
выше среднего	11%
высокий	0%

ДИАГРАММА 2



На основе теста «СЖО» («Смысложизненные ориентации»), являющегося переработанной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-LifeTest, PIL), созданного Джеймсом Крамбо и Леонардом Махолик, был составлен опросник (Приложение 3), с помощью которого мы проводили мониторинг осмысления студентами собственной жизни, готовность к постановке целей и стремление к самореализации, а так же интернальный и экстернальный локус контроля респондентов.

«Тест смысложизненных ориентаций включает, наряду с общим показателем осмысленности жизни, пять субшкал, которые отражают три конкретных смысложизненных ориентаций и два аспекта локуса контроля:

1. Цели в жизни (ЦЖ). Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни респондента целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

2. Процесс жизни (ПЖ) или интерес и эмоциональная лабильность. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

3. Результативность жизни (РЖ) или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

4. Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни) (ЛКЯ). Набранные баллы показывают уровень представления о себе как личности, обладающей свободой выбора, своими целями и представлениями о смысле жизни.

5. Локус контроля – жизнь (ЛКЖ) или управляемость жизни. Наличие высоких баллов демонстрирует убеждение респондента в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Последние две шкалы, соответствуют интернальному и экстернальному локусам контроля личности. Об интернальном (internal – в переводе с англ. «внутренний») локусе контроля говорят тогда, когда человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Об экстернальном (external – в переводе с англ. «внешний») локусе контроля говорят, если человек склонен приписывать ответственность за все внешним

факторам: другим людям, судьбе или случайности, окружающей среде» [59, с. 134].

Рассмотрим более детально результаты констатирующего эксперимента на примере нескольких студентов экспериментальных групп.

Таблица 9

	Петр К.	Семен Х.	Кристина Ф.	Юлия А.
Реальный уровень владения И.Я.	A1	A2	A2	A2
самооценка уровня владения И.Я.	A1	A1	A2	B1
желаемый уровень владения И.Я.	B2	B2	C2	B1
время, уделяемое самостоятельному изучению И.Я.	очень редко	очень редко	2-3 раза в неделю	1 раз в неделю
автономность	42%	24%	32%	38%
креативность	36%	31%	28%	39%
потребность в познании	39%	35%	41%	44%
аутентичность	41%	38%	39%	44%
уровень тревожности	повышенный	высокий	повышенный	низкий
уровень притязаний	средний	средний	повышенный	элементарный

В ходе констатирующего эксперимента мы имели возможность убедиться, что существенным компонентом мотивации достижений является готовность учащихся к затратам для достижения поставленной цели, поскольку мотивация достижения включает в себя стремление, настойчивость в движении к намеченной цели.

Анализ состояния практики обучения иностранным языкам показал, что в процессе обучения преобладают директивные методы изучения иностранного языка, ценностное отношение студентов к изучаемому предмету недостаточно сформировано, повышен уровень тревожности. У большинства студентов неверное мнение о том, что можно приобрести готовые знания, не прикладывая при этом особых усилий. В связи с этим, мы поставили перед собой задачу кардинально изменить ситуацию, при которой студенту была бы предоставлена максимально возможная самостоятельность в выборе методов и средств обучения, и таким образом, на студента возлагается ответственность за приобретение новых знаний и предоставляется возможность занимать активную позицию в учебном процессе. Таким образом, студент из объекта обучения становится субъектом, а роль преподавателя в данном случае сводится к фасилитации, что было подробно рассмотрено в параграфе 1.2.

Для реализации поставленных задач нами была внедрена в процесс обучения разработанная и представленная в параграфе 1.3 модель интенсификации обучения на основе ЛЦП.

2.2 Реализация модели интенсификации процесса обучения иностранному языку в вузе на основе личностно-центрированного подхода

При разработке программы курса обучения и выборе содержания обучения и методов, применяемых в группах встреч, нами был проведен анализ теоретических источников по проблемам личностно-

центрированного образования (К. Роджерс, А. Маслоу), а также изучены отечественные психолого-педагогические труды по данной тематике (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, А. В. Вильвовская, О.Н.Крутова, В. В. Сериков, С. А. Смирнов, А. Урбанский К. Д.Ушинский, И. С. Якиманская и др.), по интенсификации обучения (С.И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Л. Ш. Гегечкори, Г.А Китайгородская, А. А. Леонтьев, В. В. Петрусинский, В.А.Сластенин и др.).Мы проанализировали существующие методы интенсификации обучения (И.Л. Бим. А.А. Вербицкий, Г. А. Китайгородская, И.Я.Лернер, М. И. Махмутов, С.А. Мухин, М. В. Попова, В.Ф. Шаталов И.Ю.Шехтер и др.), изучили материалы Совета Европы и ЮНЕСКО о создании единого мирового образовательного пространства, общеевропейские компетенции владения иностранным языком, Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Мы также проанализировали имеющиеся программы по дисциплине «Иностранный язык» кафедры иностранных языков (для гуманитарных специальностей) ИРНИТУ (бывш.ИрГТУ), а также других вузов неязыковых специальностей, программы интенсификации обучения иностранным языкам, изучили и проанализировали опыт преподавателей, работающих по этим программам, изучили и, по возможности, учли замечания студентов, обучавшихся в группах интенсификации обучения.

Теория личностно-центрированного образования, социокультурный подход к языковому образованию, а также теория оптимизации учебного процесса послужили концептуальной основой для определения содержания программы, подбора методов и средств ее реализации, обучающих стратегий, отражающих современные всемирные тенденции в организации и содержании языкового образования и ориентирующих на обучение межкультурному общению в контексте диалога культур. Изучение

перечисленных подходов позволило рассматривать процесс интенсификации обучения иностранному языку как средство саморазвития личности.

Предложенный нами курс интенсивного обучения английскому языку при реализации личностно-центрированного подхода направлен на формирование и закрепление умений устной и письменной речи. При этом данный курс в первую очередь, создает условия для саморазвития личности обучающихся, их творческой самореализации и самосовершенствования, а также становления ценностного отношения обучающихся к изучаемой дисциплине, к жизни и ее целям, к ценностям человека, его жизненной культуре.

Разработанная нами экспериментальная программа курса интенсификации обучения английскому языку за базовый курс студентов гуманитарных специальностей рассчитана на 3 семестра, согласно учебному плану факультетов. Таким образом, инвариантной частью организации учебного процесса, обеспечивающими освоение учащимися учебных программ на уровне, отвечающему государственному стандарту являлись: общий режим работы, т.е. количество часов и их распределение в семестре, общая тематика занятий, количество обучающихся в группах встреч, исходный уровень языковых умений и навыков студентов. Вариативной частью являлось обучение студентов экспериментальных групп согласно разработанной в рамках проводимого исследования модели интенсификации обучения ИЯ на основе ЛЦП, в условиях измененных форм сотрудничества студентов с преподавателем и друг с другом, предусматривая интенсификацию обучения ИЯ в соответствии с индивидуальными познавательными потребностями и способностями каждого учащегося; формы организации обучения. Темп освоения содержания учебного материала также имел элективный характер. Педагогическое взаимодействие в процессе преобразующего эксперимента было полностью построено на индирективной диалогической основе.

Целью изменений, вносимых в традиционную программу курса обучения являлось расширение и углубление традиционного содержания обучения иностранному языку. Таким образом, программа модифицированного нами курса интенсификации обучения полностью отвечает требованиям существующего госстандарта, но, в то же время, создает предпосылки для личностного роста учащихся. С перечнем рекомендуемых практических занятий можно ознакомиться в приложении №4.

Внедрение разработанной нами модели обучения (рис.1) должно было обеспечить интенсификацию процесса обучения иностранному языку за счет моделирования педагогических условий, способствующих саморазвитию и личностному росту учащихся.

Преобразующий эксперимент проводился в несколько этапов.

Первым этапом в нашем исследовании был диагностический, который проходил параллельно с исходно-констатирующей диагностикой, в ходе которого мы использовали различные методики, анкетирование, наблюдение, тестирование для определения исходного уровня владения иностранным языком, а также собеседования с первокурсниками, что подробно описано в параграфе 2.1.

Поскольку проведенное в ходе констатирующего эксперимента анкетирование (прил.2) выявило практически полное отсутствие знаний о методах и средствах, используемых для самостоятельного изучения иностранного языка, перед началом преобразующего эксперимента была проведена беседа со студентами с целью ознакомления с данными методами. В ходе беседы студенты также получили представление о принципах работы в «энкаунтер – группах». Эти группы свободного общения или «групп-встреч» основываются с целью содействия в самостоятельном творчестве студентов, помощи и поддержки (фасилитации) их личностного роста и изучении иностранного языка. Основной задачей при реализации данного

условия является создание благоприятного психологического климата (доверительных, принимающих и поддерживающих отношений в процессе «встреч»). Группы свободного общения могут составлять студенты разных курсов и разных специальностей. На «встречи» могут приглашаться носители языка, гости-эксперты, специалисты социокультурной сферы. В процессе «встреч» совместно обсуждаются определённые темы, факты и актуальные проблемы; студенты имеют возможность представить результаты как индивидуального, так и коллективного творчества (разработки проектов, моделей, программ; собственные эссе и сочинения, различные рассказы и стихотворения; просто поделиться своими идеями, увлечениями и интересами; получить групповую консультацию преподавателя по интересующим вопросам относительно сложных грамматических явлений.

Студенты также были ознакомлены с программой курса, определяющей темы и направления работы, а также критерии оценки. Обучающимся была предоставлена возможность высказать свои пожелания и обсудить возникшие вопросы.

«Второй этап – поисковый и третий – целеполагающий были определены как отдельно существующие, имеющие определенное значение в исследовании, однако в реальном педагогическом процессе оказались взаимосвязанными, таким образом, тесно соприкасаясь и вытекая один из другого.

В первые дни занятий мы совместно со студентами обсуждали результаты проведенного первичного анкетирования, выявленные проблемы, трудности и, в соответствии с этим, намечались дальнейшие перспективы, цели и задачи в обучении иностранному языку» [59, с. 107].

Каждый этап обучения включал в себя несколько модулей, состоящих из комплекса подготовительных лексических и грамматических заданий, фасилицирующих усвоение языковых знаний и формирование речевых умений и навыков, обучающих написанию эссе и устному докладу,

индивидуальное редактирование или групповое обсуждение созданных текстов, корректирование промежуточных вариантов, групповое обсуждение прочитанных текстов и устных докладов, конечную самооценку проделанной работы. Традиционные письменные задания в виде подстановочных упражнений, заполнения пропусков и раскрытия скобок были заменены упражнениями, имеющими выход в реальную жизненную ситуацию и способствующие, таким образом, повышению мотивации. Примером таких упражнений являются заполнение анкет, личных карточек, деклараций, составление автобиографий и резюме, т.е. Curriculum Vitae. Альтернативой орфографическим диктантам явились творческие задания, приближенные к реальным, например: составление списка необходимой для путешествия или отпуска одежды, меню званного ужина, описание новогодних подарков для родственников и друзей, или список гостей, приглашенных на свадьбу, составление собственных кроссвордов и т.д. Подобные задания, помимо формирования лексических и орфографических навыков, позволяют вносить в процесс обучения элементы творчества и соревновательности, активизируют самостоятельность и учебно-познавательную деятельность обучающихся, создают непринужденную обстановку в группе. «Кроме коммуникативных заданий, мы использовали проблемные задания, языковые обучающие игры, ролевые игры из учебных пособий, созданные американскими и английскими авторами специально для преподавателей и студентов, изучающих английский язык как иностранный. Предлагаемые задания были выбраны соответственно уровню владения английским языком и зоне ближайшего развития студентов экспериментальных групп» [11].

При построении процесса обучения мы учитывали принципы, лежащие в основе одного из наиболее популярных зарубежных курсов обучения иностранным языкам: «Школы Бейлица». В основе метода М. Бейлица [173] лежат следующие принципы:

- первоочередной задачей, стоящей перед обучающимся, является овладение навыками говорения, затем навыками чтения и письма;
- грамматику и лексику эффективнее изучать в разговорном естественном контексте;
- обучающийся принимает непосредственное, активное участие в процессе обучения;
- родной язык учащегося в процессе обучения не используется, перевод исключить.

На самых ранних ступенях обучения используется метод «постепенного построения». Он заключается в том, что, после изучения и закрепления каждой грамматической структуры, формируется основа, необходимая для введения следующей структуры, которая, также, комбинируется с последующей.

Цикл обучения по данной методике состоит из «следующих этапов»:

1. Введение нового понятия. В большинстве случаев, значение слова или выражения становится понятно из контекста, в котором оно было использовано. Если новое выражение было введено правильно, учащийся самостоятельно, без помощи перевода, понимает и запоминает это новое понятие.
2. Практика. Целью преподавателя на этом этапе является помощь учащемуся в углублении и закреплении полученных знаний. В рамках изучаемой темы, преподаватель задает специальные вопросы, провоцирующие учащегося на использование новой лексики.
3. Инициатива учащегося. На этом этапе учащемуся отводится роль преподавателя, задающего вопросы, делающего краткое обобщение пройденного материала» [100, с. 89].

Задачей преподавателя было заинтересовать студентов предлагаемыми заданиями, побудить их проявить активность и инициативу. Обучающиеся

большим удовольствием общались, производили обмен информацией, таким образом увеличивался словарный запас, совершенствовались коммуникативные навыки. Перед преподавателем стояла задача управлять «взаимодействием обучающихся, например, распределяя роли в диалогах, ролевых играх, ориентируясь на тип личности студента, степень владения языком; корректировать и направлять работу в парах или группах. Оценивая выполнение заданий, педагогу следует в первую очередь рассматривать уровень стараний и затраченных усилий на освоение программного материала, а не только показанные знания, умения и навыки (традиционная форма). Таким образом преподаватель помогает повысить самооценку студентов с более низким уровнем речевых умений, придать им веру в собственные силы и успех деятельности и простимулировать проявления творческого потенциала, инициативы и самореализации более сильных обучающихся.

«Специфика предмета иностранный язык дает возможность использовать на занятиях материалы из различных учебных пособий для обеспечения уровня обязательной подготовки, согласно государственному образовательному стандарту, и овладения более высокими степенями содержания образования.

Помимо пособий, нами привлекались аудио и видео материалы. Однако это были не привычные со школы прослушивание диалогов и просмотр фильмов на языке, а прослушивание песен на языке и просмотр коротких серий (15–25 мин.) из обучающего сериала «Extra», что на наш взгляд значительно повышало заинтересованность и мотивацию к учебно-познавательной деятельности студентов, их включенность в процесс изучения иностранного языка. Кроме того, при подготовке к занятиям, обучающиеся использовали возможности компьютера. Работа велась по трем основным направлениям, первое – хранение и обработка текстов, лексико-грамматических данных; второе – моделирование различных

интеллектуальных процессов, например, мини-презентаций и третье – использование Интернет ресурсов для закрепления грамматических, лексических навыков, аудирования и чтения, самостоятельного поиска информации. Студентам были рекомендованы следующие сайты:

<http://www.bbc.co.uk/> – сайт радиостанции BBC;

<http://www.homeenglish.ru/> – грамматика английского языка, тесты для самопроверки, аудиоуроки англоязычных радиостанций, словари, тексты песен и т.д.;

<http://www.study.ru/> – все для изучения английского языка: грамматика английского языка, упражнения, тесты, тексты на английском и англо-русские словари;

<http://en.wikipedia.org> – бесплатная сетевая энциклопедия Википедия; и др.

Таким образом, на первых трех этапах нашей работы мы использовали различные интересные формы и методы в реализации личностно-центрированного в преподавании иностранного языка, что по нашему мнению, значительно увеличили долю активной, интересной, в первую очередь для обучающихся, творческой и самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Постепенное введение ELP позволяло студентам всякий раз сопоставлять достигнутые результаты с поставленными целями и задачами, а преподавателю прослеживать динамику роста, как в языке, так и в развитии студента как субъекта учебной деятельности» [59].

Для активизации учебной деятельности и повышения познавательного интереса обучающихся на занятиях проводились разнообразные лингвистические игры, проводимые с учетом неоднородного уровня владения иностранным языком в энкаунтер-группах.

Обучение иностранному языку методом дискуссий способствует развитию у обучающихся сознательного отношения к рассмотрению выдвигаемых проблем, речевую культуру, повышению уровня мотивации к изучению языка, а также реализации принципа формирования критического

мышления. Таким образом, изучаемый язык является как целью, так и средством обучения. Дискуссионный метод позволил обучающимся не только эффективно практиковать навыки речевой деятельности, но и практиковать умение обнаруживать причины возникших ситуаций и умение находить решения при помощи языковой ситуации на фоне проблемы в социо-культурной сфере.

Известны несколько вариантов организации группового дискуссионного метода, такие как симпозиум, круглый стол, заседание экспертной группы, форум, дебаты. С.А.Маврин [80] дает им следующие определения:

- «симпозиум / конференция – формализованное обсуждение, в ходе которого учащиеся выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории;

- круглый стол – беседа, в которой на равных участвует обычно около пяти человек, во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так с аудиторией;

- форум – обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе котором эта группа вступает в обмен мнениями с аудиторией. На форуме обычно обсуждается одна проблема.

- заседание экспертной группы (панельная дискуссия) (обычно четыре-шесть учеников, с заранее назначенным председателем), на котором вначале обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы, а затем ими излагаются свои позиции всей аудитории. При этом председатель высказывает наиболее популярную, общепринятую точку зрения, затем каждый участник выступает с сообщением, которое четко регламентируется. Экспертные группы могут заседать по одной теме или по разным проблемам, выделенным из одной общей» [80].

Эффективность игры как средства обучения обусловлена «психологической особенностью игры как формы деятельности –

напряженностью, раскрепощенностью, интересом, азартом» [80], а также ограниченным, конкретным объемом языкового материала, используемого в игре. В игровом цикле выделяют три основных этапа. Первый - разработка и подготовка, второй – проведение игры и третий этап – анализ и подведение итогов. Изучив опыт организации и использования деловых игр при обучении иностранным языкам, мы пришли к выводу, что деловая игра становится средством креативного развития при выполнении следующих условий ее организации и проведения:

а) при разработке всех компонентов деловой игры необходимо наличие ситуаций, стимулирующих деятельность учащихся, как познавательную, так и творческую.

б) диалоговый характер сотрудничества всех субъектов деловой игры (как преподавателей, так и учащихся)

в) осознаваемая участниками возможность и целесообразность переноса приобретаемой в ходе деловой игры креативной и творческой компетентности на другие виды познавательной и социальной деятельности.

Развитию творческого мышления на иностранном языке способствовали, по нашему мнению, такие задания, как трансформация популярных песен и создание небольших стихотворных произведений с использованием активного словарного запаса. Подобные упражнения не требуют знания сложных грамматических структур и поэтому приемлемы для студентов с любым уровнем владения языком. Вместе с тем, они способствуют как расширению словарного запаса, поскольку в процессе создания необходимо пользоваться словарем, так и развивают творческое и ассоциативное мышление.

«Снятию тревожности и «языкового барьера» способствовали такие методы и методические приемы, как работа в парах, малых группах, разыгрывание диалогов по ролям, проведение мини-дискуссий по проблеме, полифункциональные упражнения, которые были направлены, на наш взгляд,

не только на говорение, но и непосредственно на общение, тем самым нами реализовывался принцип коммуникативности. Полифункциональность упражнений, согласно Г.А. Китайгородской [53] соответствует тому подходу при обучении иностранному языку, который предполагает одновременное и параллельное овладением языковым материалом и речевой деятельностью, в отличие от традиционного подхода, предусматривающего последовательное овладение сначала языковым материалом, а затем речью.

Приведем пример некоторых коммуникативных заданий:

- In pairs, make up and act out a dialogue using the example ...
- В парах составьте и разыграйте диалог, используя пример ...
- In small groups, ask each other about ...
- В небольших группах расспросите друг друга ...
- In pairs, tell each other about ...
- В парах расскажите друг другу о ...
- In small groups, discuss the advantages and disadvantages of ...
- В небольших группах обсудите преимущества и недостатки ...
- Work in small groups. Take turns to talk about...
- Работайте в небольших группах. По очереди расскажите о...

Так как составление диалогов или высказываний на первом этапе обучения (учитывая уровень Pre-Intermediate) являлся сложной задачей для студентов, мы предлагали образцы мини-диалогов или разговорные клише, соответствующие тематике занятия» [80].

В качестве коммуникативных упражнений использовались проблемные задания, обучающие и ролевые игры.

Наблюдения показали, что студенты были заинтересованы предлагаемыми заданиями, постепенно проявляли инициативу и активность. Они охотно общались друг с другом, обменивались учебной информацией, тем самым расширяя свой багаж знаний, совершенствуя умения и навыки. Фасилитация процесса обучения заключалась в управлении общением.

Распределяя роли в диалогах, ролевых играх, ориентируясь на тип личности студента, степень владения языком преподаватель корректировал и направлял работу в парах или группах. Критерием оценки выполненных заданий являлись не столько не показанные знания, умения и навыки (традиционная форма), но в большей степени уровень затраченных усилий на освоение программного материала, что позволяло повысить самооценку слабых обучающихся, укрепить веру в собственные силы, поощрить проявления креативности, творческого потенциала, инициативы и самореализации обучающихся.

Такая измененная форма взаимодействия преподавателя и студентов в энкаунтер-группах обусловило смену роли преподавателя с позиции непосредственного включения в структуру действий в качестве руководителя всех познавательных операций до позиции фасилитатора, выступающего в качестве помощника-консультанта. На всех этапах экспериментальной работы задачей преподавателя являлась организация самостоятельной познавательной работы студентов, что, по нашему мнению, способствовало повышению эффективности учебного процесса.

Внедряя разработанную нами модель в учебный процесс, мы видели свою задачу в том, чтобы трансформировать учебный процесс «из совокупности механических операций по усвоению абстрактных языковых знаний и отработке речевых навыков в творческую интеллектуальную активность обучающихся, способствующую их личностному росту» [80].

Обучение базировалось на комплексном применении интенсивных методов обучения. Специфика обучения в энкаунтер-группе позволила нам в значительной степени заменить традиционные репродуктивно-информационные методы обучения иностранному языку, представляющие собой совокупность механических операций по усвоению абстрактных языковых знаний и отработке речевых умений, направляемых преподавателем, в автономную творческую интеллектуальную активность,

инициируемую самими обучающимися. Коллективную творческую деятельность студентов и преподавателя при изучении каждого нового блока тем на английском языке мы разделили на четыре этапа:

- 1) этап совместного творчества преподавателя со студентами;
- 2) этап группового сотрудничества;
- 3) этап самостоятельной работы;
- 4) этап группового обсуждения.

На этапе совместного действия, который являлся вводным в тему, применялись игровые методы, позволяющие изучить новую лексику, закрепить грамматические структуры и определить содержание, побуждающее интерес учащихся к дальнейшему изучению данной темы.

Стадии группового сотрудничества включала в себя использование метода проектов и проблемные методов, способствующих самостоятельной поисковой деятельности, навыкам анализа материала и развитию индивидуальной и коллективной ответственности. На этой стадии целью обучающихся являлось изучение и подбор материала по интересующей их проблематике в рамках изучаемой темы.

Стадия индивидуальной работы являлась подготовительным этапом к стадии группового обсуждения в энкаунтер-группе и ее целью являлась подготовка к устному выступлению и письменному эссе. На стадии группового обсуждения нами использовался дискуссионный метод и приемы, предложенные В.Ф. Шаталовым в методике интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. Использование данных приемов мы посчитали целесообразным, поскольку в начале обучения у большинства участников энкаунтер-группы нет навыков развернутого устного высказывания на иностранном языке.

Необходимо отметить, что на всех этапах преподавателю, по нашему мнению, необходимо акцентировать внимание на положительных сторонах работы студентов, что позволяет обеспечить положительный

эмоциональный климат в энкаунтер-группе и созданию доброжелательной атмосферы, способствующей созданию ситуации успеха и развивая общий уровень аутентичности, свободы и доверия.

Начальные стадии работы в энкаунтер-группе, описанные А. Б. Орловым, К. Роджерсом, Н. Роджерс, К. Рудестамом характеризуются тем, что студенты оказывают внутреннее сопротивление изменениям взаимоотношений и в группе возникает напряжение, объясняемое сложностью реализации индирективных форм образовательного и личностного взаимодействия, требующими конгруэнтного поведения и выхода на диалогический стиль общения и опасением нарушить привычные коммуникативные традиции. Мы ставили перед собой задачу поддержать у учащихся проявления самопринятия и самораскрытия и, в то же время, проявлять безоценочно-эмпатическое отношение к возможным негативным проявлениям в группе. При этом, являясь фасилитатором учебного процесса, нам было важно акцентировать внимание обучающихся на их собственных эмоциональных позитивных и негативных переживаниях, более чем оценивать достижения в плане изучения иностранного языка.

В дальнейшем, был отмечен постепенный переход функций фасилитатора от преподавателя к группе. Энкаунтер-группа начала самостоятельно эффективно устранять межличностные противоречия и конфликты, возникшие на этапе прохождения предыдущей стадии. Несогласие в обсуждении проблематичных для учащихся тем приобрело дискуссионный характер с элементами «эмпатического взаимопринятия». Педагогическое воздействие в энкаунтер-группе акцентировалась не столько на содержательном материале изучаемой дисциплины, сколько на развитии личностных качеств учащихся, таких как сензитивность, эмпатия, аутентичное самопредъявление, конгруэнтность в коммуникативных взаимоотношениях. В связи с этим, отпала необходимость включать в работу стадию совместного действия преподавателя со студентами.

Среди педагогических условий интенсификации процесса обучения на основе ЛЦП важным являлось создание и поддержание высокого эмоционального тонуса в группе, которое достигалось за счет использования в ходе экспериментальной работы разработанного нами учебно-методического пособия “Let’s Discuss It” (приложение 6). Пособие содержит аутентичные тексты, подобранные в рамках учебной программы и с учетом интересов учащихся, задающие направления для обсуждения (дискуссии) в группе. Создавая и используя на занятиях это пособие, мы видели свою задачу в том, при помощи текстов, затрагивающих проблемы экзистенциального характера, способствующих формированию рефлексивной активности обучающихся и коммуникативно-направленных заданий превратить занятие в тренинг, развивая у обучающихся сензитивность, эмпатию и аутентичное самопредъявление.

Для активизации самостоятельной деятельности учащихся нами, совместно с коллегами, были разработаны и успешно внедрены в учебный процесс спецкурс и учебно-методическое пособие “VideoFest”, целью которого являлось ознакомление с техникой самообучения на основе просмотра художественных фильмов на иностранном языке.

Рассмотреть более подробно ход учебного процесса на примере изучения темы «Семья», работа над которой предполагает 10 часов. На первом занятии учащиеся составляли собственную ассоциативную карту понятия «семья», после чего, при помощи приема «мозговой штурм» на доске была составлена общая ассоциативная карта в виде так называемых «bubbles» (Приложение 5). Необходимо сказать, что предлагаемые ассоциации включали, в основном, названия родственников, что, по нашему мнению, говорит о несформированности ассоциативного мышления. С целью развития ассоциативного мышления и расширения словарного запаса студентам было предложено несколько абстрактных понятий, связанных с изучаемой темой: уют, взаимопонимание, спокойствие, ответственность,

поддержка. Слова, английский эквивалент которых не был известен обучающимся, записывались на русском языке, с целью дальнейшей самостоятельной работы со справочной литературой. Таким образом, на первом занятии была создана ассоциативная карта, которая пополнялась по мере расширения словарного запаса обучающихся. На том же занятии студенты прослушали песню Pink “Family Portrait”, после чего им было предложено вставить в распечатанный текст песни пропущенные слова, совместно перевести его и рассказать о своем впечатлении. Предложенное задание является полифункциональным, поскольку направлено одновременно на развитие лексико-грамматических навыков, формирование навыков аудирования, перевода, а так же способствует развитию у учащихся личностных качеств. Кроме того, ознакомление студентов с популярным аутентичным музыкальным произведением способствует повышению познавательного интереса и мотивации к изучению иностранного языка у студентов.

На стадии индивидуальной работы студенты работали над мини-проектом “ The World’s Greatest Family” («Самая лучшая семья в мире»), в рамках которого их задача заключалась в поиске информации о знаменитых семьях и презентации одной из них на английском языке.

Следующим этапом работы над модулем было ознакомление с двумя текстами по теме модуля из разработанного нами учебно-методического пособия “Let’s DiscussIt”. Проведя лексико-грамматический анализ предложенных текстов и выполнив послетекстовые упражнения, студенты наметили вопросы для обсуждения по прочитанному материалу. Согласно поставленной перед нами задачей, тесты в методическом пособии являются проблемными и коммуникативно-направленными, поэтому обсуждение намеченных вопросов заняло более 3 учебных часа. Среди намеченных тем для обсуждения были выбраны такие, как: секреты счастливого брака, кто должен принимать решения в семье, сколько детей должно быть в семье,

религия и дети, должно ли государство помогать многодетным семьям и т.д. Поскольку этот модуль изучался в первом семестре обучения и большинство студентов не имело еще навыков устного высказывания и выражения собственного мнения на иностранном языке, им были предложены различные схемные и знаковые модели высказывания по методике В.Ф. Шаталова. Последующие занятия были посвящены написанию эссе по одной из обсуждаемых тем. Завершив работу над черновым вариантом, в группе обсудили возникшие при написании трудности и способы их устранения. Конечный вариант эссе был включен в языковой портфель («портофолио») студента. В качестве завершения работы над модулем участникам энкаунтер-группы была предложена анкета, нацеливающая учащихся на самоконтроль и обучающая их рефлексии собственной учебной деятельности:

Анкета самомониторинга учебной деятельности:

Тема:

1. Я изучил
2. Я узнал.....
3. У меня возникли трудности в....., потому что.....
4. Мне надо.....
5. Мне понравилось.....
6. Мне не понравилось
7. Моя оценка проделанной работы.....

Так, с помощью подобной анкеты учащиеся овладевают навыками рефлексии и системой оценивания полученных знаний и умений, формируя навык самоконтроля. Заполненная анкета также добавляется в языковой портфель студента. Мы считаем, что составление языкового портфеля дает учащимся возможность научиться анализировать свою работу, объективно оценивать свои возможности, видеть положительную динамику обучения, а также способы преодоления трудностей и достижения более высоких результатов.

При составлении языкового портфеля (портфолио) мы предложили обучающимся руководствоваться следующими принципами:

- 1) «самооценка результатов (промежуточных, итоговых) овладения определенными видами познавательной деятельности;
- 2) систематичность и регулярность самомониторинга;
- 3) структуризация отобранного материала, логичность и лаконичность всех письменных пояснений;
- 4) аккуратность оформления;
- 5) целостность, тематическая завершенность представленных материалов;
- 6) наглядность презентации собранного портфолио» [44].

Подобным образом нами проводилась экспериментальная работа в каждой группе в течении трех семестров. Результаты преобразующего эксперимента рассмотрим в следующем параграфе.

2.3. Анализ результатов экспериментального исследования

Для определения результативности формирующего эксперимента, разработанной модели и выбранных педагогических условий интенсификации обучения, нами были выделены в качестве критериев языковые знания и изменение личностных характеристик учащихся.

Во время констатирующего эксперимента мы определили, что не все обучающиеся реально соотносили усилия, затрачиваемые ими на изучение иностранного языка и желаемый уровень владения. При достаточно высоком уровне притязаний, количество часов, уделяемых студентами на изучение английского языка, было минимальным. Также, не все обучающиеся осознают необходимость и, соответственно, не считают нужным уделять необходимое время для самостоятельного изучения иностранного языка.

По результатам проведения преобразующего эксперимента мы выявили существенное изменение ценностного отношения к организации обучения

английскому языку у студентов экспериментальных групп. Результаты представлены в таблице 10.

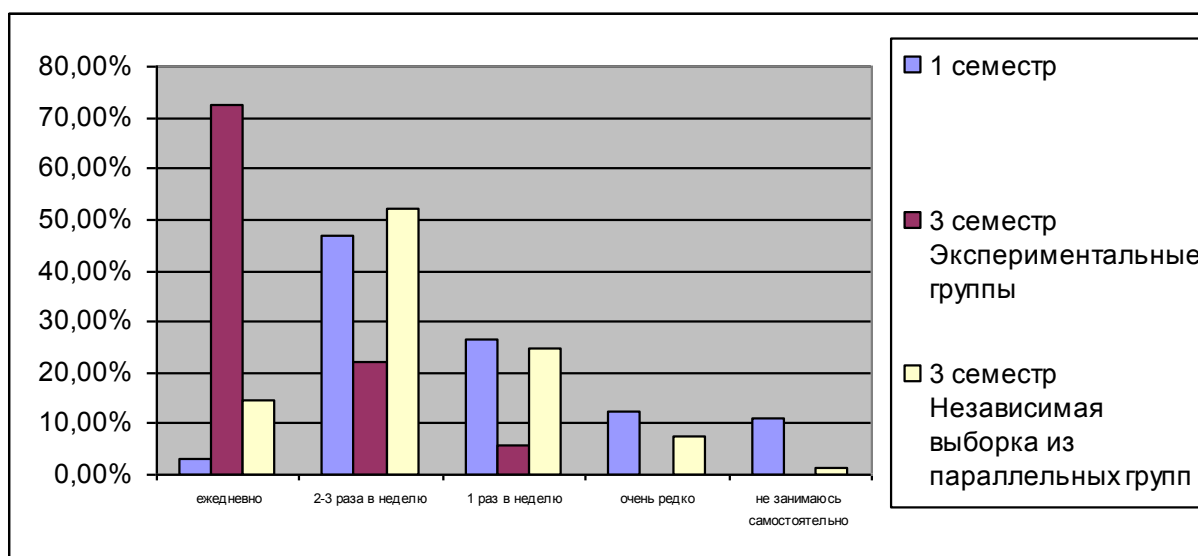
Таблица 10

Время, уделяемое на самостоятельное изучение иностранного языка

Самостоятельные занятия англ.яз.	1 семестр	3 семестр Экспериментальные группы	3 семестр Независимая выборка из параллельных групп
ежедневно	3,2%	72,4%	14,6%
2-3 раза в неделю	47%	22%	52%
1 раз в неделю	26,5%	5,6%	24,6%
очень редко	12,3%	0	7,6%
не занимаюсь самостоятельно	11%	0	1,2%

ДИАГРАММА 3

Время, уделяемое на самостоятельное изучение иностранного языка.



Нами было отмечено снижение посещаемости занятий некоторыми студентами, что по нашему мнению, объясняется неготовностью определенного контингента студентов, в основном с низким уровнем притязаний, к переходу на активную позицию в обучении. Интенсификация процесса обучения на основе ЛЦП, т.е. качественное его изменение (диалогический, индирективный стиль общения, преобладание активных форм обучения, насыщенная языковая среда в аудитории, отсутствие традиционных четких указаний преподавателя) позволило мотивированным на успех студентам занять активную позицию в процессе обучения. Существенным достижением мы считаем то, что большинству обучающихся удалось преодолеть психологический языковой барьер. Приведем ряд высказываний, характерных для таких студентов: «Я считаю, что наше личное участие в обсуждениях и играх на уроках английского дает нам возможность как язык изучить, так и научиться отстаивать свою точку зрения» (Семен Х.). «Чем больше я общаюсь на иностранном языке, там больше получаю практики общения, а если слушать всю пару преподавателя, даже если он говорит на английском, толку мало» (Лиза О.). «Я стараюсь как можно больше говорить на уроках, чтобы повысить свой уровень английского» (Настя Г.) « Мне очень нравится, что я могу разговаривать на серьезные темы и высказывать свое мнение, а не только делать упражнения по грамматике и переводить, как в школе» (Иван К.).

В ходе обучения было отмечено также и повышение посещаемости и активности на занятиях среди пассивных ранее студентов, что мы связываем с постепенным развитием заинтересованности в обучении, а также с развивающейся потребностью в самоуважении и самореализации.

По нашему мнению, также имеет большую важность то, что учащиеся получили возможность адекватно оценить собственные реальные достижения. Переживание успеха или неуспеха происходило только в том случае, если учащийся связывал его с собственным усердием,

способностями, затраченными усилиями. Достижимость поставленных целей способствовала успешности деятельности студентов, а удовлетворенность достигнутыми результатами оказывала положительное влияние на изменение отношения студентов к собственной деятельности. Так, студенты с изначально невысоким уровнем владения иностранным языком (уровни А1, А2), имевшие высокий уровень мотивации к изучению дисциплины, добивались больших успехов. К сожалению, следует отметить, что ряд обучающихся, обладавших достаточно высоким уровнем языковых знаний, не стремился к совершенствованию. Эта удовлетворенность собственными достижениями привела к завышенной оценке собственных возможностей и постепенной потере имевшихся навыков и умений. Это позволило сделать вывод, что мотивация является компенсаторным фактором при нехватке знаний и умений.

Интенсификация обучения заключалась в создании особых педагогических условий, повышающих эффективность процесса обучения. Одной из основных наших целей являлось создание ситуации успеха, позволяющей обеспечивать реализацию личностного потенциала учащихся. В традиционный процесс обучения были внесены некоторые изменения. Содержание было дополнено с учетом актуальных потребностей студентов. Учебный материал был скорректирован с позиций практической направленности, дополнен большим количеством оригинальных упражнений, способствующих развитию всех значимых умений. Большим качественным преобразованием подверглась и сама организация учебного процесса.

Использование интенсивных методов обучения, соответствующих принципам ЛЦП, явилось педагогическим условием реализации интенсификации процесса обучения. Групповое взаимодействие, активные формы обучения, необходимость высказывать собственную точку зрения, равнозначные межличностные отношения на занятиях удовлетворяли потребность студентов в самоуважении и уважении другими.

Игровые, нестандартные приемы, используемые на занятиях, создавали положительный эмоциональный климат в группе, сводили к минимуму психологический барьер перед ошибкой, обеспечивали общую удовлетворенность работой.

Об эффективности преобразующего эксперимента говорит и тот факт, что участники энкаунтер-групп после выхода из эксперимента успешно сдавали экзамены и получали сертификат государственного образца за базовый курс английского языка, большинство из них продолжили изучение английского языка с целью получения специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Для подтверждения эффективности разработанной модели мы повторно проводили тестирования учащихся при помощи теста «Самоал», тест на измерение уровня тревожности Филиппа [134], теста СЖО и провели сравнительный анализ результатов.

Рассмотрим некоторые результаты теста СЖО, наиболее ярко отражающие изменения личностных качеств учащихся:

Таблица 11

Динамика изменений личностных качеств учащихся

	1 семестр	3 семестр Экспериментальная группа	3 семестр Независимая выборка	
<i>Цели в жизни</i>	25,80	36,7	32,5	29,38 +- 6,24
<i>Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией</i>	23,30	29,4	25,1	23,30 +- 4,95
<i>Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)</i>	12,38	23,6	20,4	18,58 +- 4,3

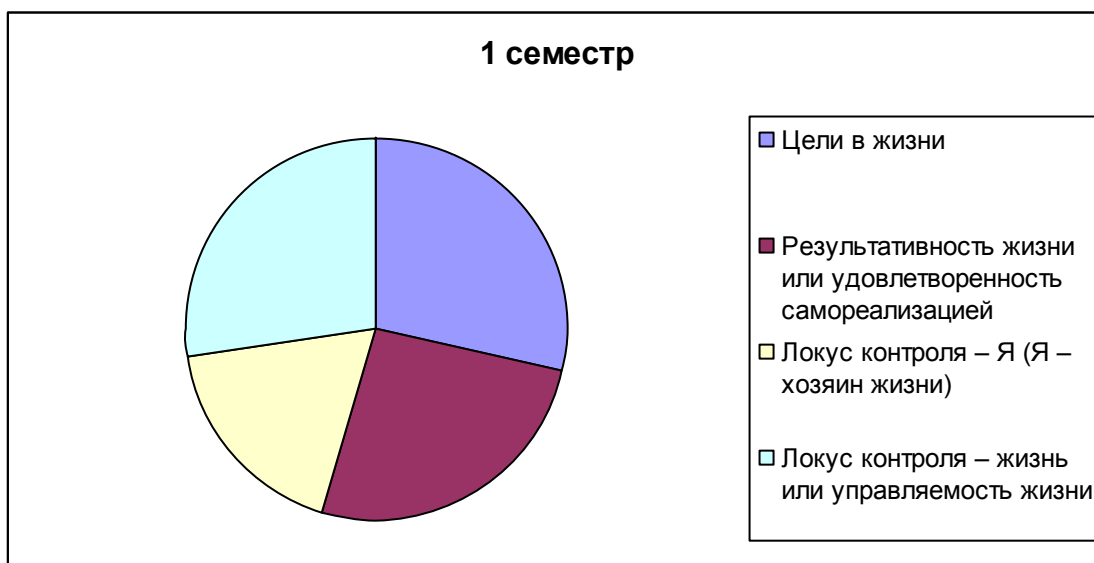
<i>Локус контроля – жизнь или управляемость жизни</i>	24,70	37,6	28,7	28,70 +- 6,2
---	-------	------	------	-----------------

Баллы ниже среднего, полученные при опросе студентов в начале первого семестра обучения, говорят о тенденции учащихся жить сегодняшним днем, не задумываясь о будущем, неверие в свои силы и способность контролировать события собственной жизни.

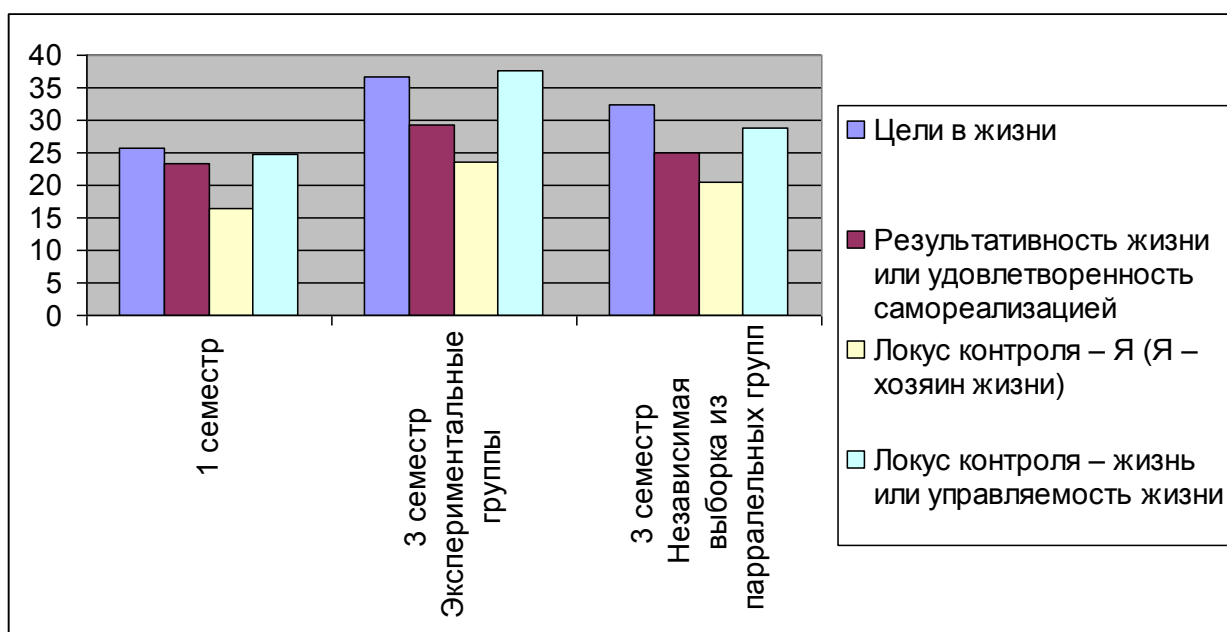
Результаты тестирования, проведенного в энкаунтер – группах и у независимой выборке среди учащихся параллельных групп после 3 семестров обучения, показывают личностные изменения в сторону усиления личностных позиций, что можно объяснить возрастными изменениями, но результаты, полученные в энкаунтер – группах, объективно выше.

ДИАГРАММА 4

Результаты теста СЖО студентов 1 курса



Динамика изменений личностных качеств учащихся



Повторное исследование уровня личностной самоактуализации, проводимое при помощи компьютерного варианта теста «САМОАЛ», позволило производить автоматический подсчет общего уровня самоактуализации студентов, выраженный в процентах и сравнить результаты с полученными ранее в тех же группах.

Таблица 12

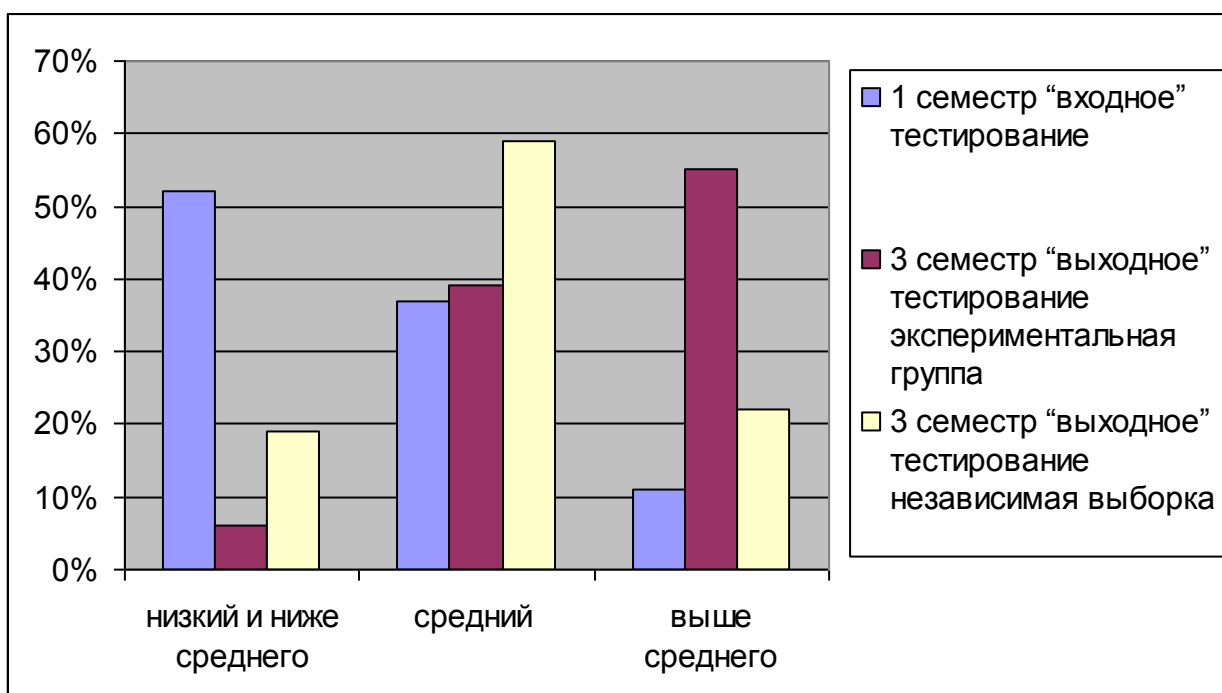
Динамика изменения уровня личностной самоактуализации

уровень самоактуализации	1 семестр “входное” тестирование	3 семестр “выходное” тестирование экспериментальная группа	3 семестр “выходное” тестирование независимая выборка
низкий и ниже среднего	52%	6%	19%
средний	37%	39%	59%
выше среднего	11%	55%	22%
высокий	0%	0%	0%

На диаграмме № 6 представлены результаты “входного” и “выходного” диагностического исследования уровня личностной самоактуализации студентов энкаунтер-групп и независимой выборки, и данные, полученные в ходе более раннего исследования независимой выборки:

Диаграмма № 6

Динамика изменений уровня личностной самоактуализации



Из диаграммы видно, что за период проведения эксперимента, произошли позитивные изменения уровня личностной самоактуализации. Увеличение числа студентов с уровнем личностной самоактуализации высоким и выше среднего наблюдается в как в экспериментальной группе, так и в группах, не участвующих в эксперименте. Но в экспериментальных группах позитивные изменения более ярко выражены.

Повторное анкетирование при помощи разработанных нами опросников (Приложение 1 и 2) показало изменение мотивационной сферы у студентов, обучавшихся в энкаунтер-группах. Ориентация на учение в целом и на изучение иностранного языка стало более осознанным и приобрела

положительную окраску. Так, основным мотивом изучения английского языка у подавляющего большинства опрошенных явилось желание реализоваться в профессиональной сфере, получать новые знания из литературы и периодике на английском языке, возможность международного общения. Участники энкаунтер-групп назвали изучение английского языка необходимым и увлекательным процессом, а также отметили готовность заниматься самообучением.

Помимо изменений личностных характеристик студентов, согласно логике исследования, мы отслеживали изменения в плане овладения английским языком. Рассмотрим результаты экзамена за базовый курс английского языка (уровень B2). Экзамен традиционно проходит в конце 3 семестра обучения и состоит из нескольких этапов: грамматическое тестирование, эссе, аудирование, собеседование.

Таблица 13

Результаты экзамена за базовый курс обучения английскому языку

	Экспериментальная группа (средний балл)	Независимая выборка (средний балл)
грамматическое тестирование	3,8	4,4
Эссе	4,6	3,7
аудирование	4,3	3,9
собеседование	4,7	4,1
итоговый средний балл за экзамен	4,35	4,02

Как показывают результаты экзамена, у учащихся, участвующих в эксперименте, ниже средний балл по итогам грамматического тестирования.

Мы считаем этот результат закономерным, поскольку обучение в экспериментальных группах было направлено в большей степени на создание условий, способствующих освобождению внутреннего механизма самоизменений, ведущих к здоровому, полноценному личностному росту учащихся. Обучение же грамматике иностранного языка требует монотонного выполнения большого количества упражнений, чему не уделялось достаточного внимания на занятиях экаунтер-групп, поскольку перед нами стояла другая задача. По словам К. Роджерса: “Помочь людям быть личностями - это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка” [113]. Следствием данного подхода явилось, по нашему мнению, развитие коммуникативных навыков, креативности, конструктивности, открытость опыту и высокая мотивация. Высокие результаты по остальным этапам экзамена мы считаем результатом развития у учащихся перечисленных качеств.

Показателем личностного роста учащихся является, по нашему мнению, также активное участие студентов, обучающихся в экаунтер-группах, во внеурочных мероприятиях, проводимых факультетом прикладной лингвистики ИРНИТУ. За время проведения эксперимента более 50 учащихся экспериментальных групп приняли участие в таких мероприятиях, как « День языков», «Конкурс перевода», «Конкурс эссе», «Конкурс коллажей», Личное первенство по английскому языку» и т.д. Всего за 4 года было получено 34 диплома об участии, 11 учащихся экспериментальных групп заняли призовые места. Такая активность говорит, на наш взгляд, об изменившемся отношении к английскому языку. Мы считаем, что участники экаунтер-групп стали уверенными в собственных силах, у них снизился уровень тревожности, они стали более активными. Став субъектами процесса обучения, студенты научились управлять собственной учебно-познавательной деятельностью, самостоятельно ставить цели и искать пути их достижения.

	Петр К.		Семен Х.		Кристина Ф.		Юлия А.	
Реальный уровень владения И.Я.	A1	B2	A2	B2	A2	B2	A2	B2
самооценка уровня владения И.Я.	A1	B2	A1	B2	A2	B2	B1	B2
желаемый уровень владения И.Я.	B2	C2	B2	C2	C2	C2	B1	C2
время, уделяемое самостоятельному изучению И.Я.	очень редко	3-4 раза в неделю	очень редко	ежеднев но	3 раза в неделю	ежеднев но	очень редко	3-4 раза в неделю
автономность	32%	64%	14%	46%	28%	66%	30%	64%
креативность	36%	71%	31%	76%	29%	64%	23%	59%
потребность в познании	39%	54%	27%	59%	31%	71%	14%	39%
аутентичность	41%	63%	36%	71%	29%	69%	42%	74%
уровень тревожности	повышенный	низкий	высокий	низкий	повышенный	низкий	низкий	низкий
уровень притязаний	средний	повышенный	средний	высокий	повышенный	высокий	элементарный	повышенный

На примере нескольких студентов экспериментальных групп, рассмотрим результаты экспериментальной работы:

Достоверность полученных результатов была подтверждена с помощью методов математической статистики (совместно с сотрудниками кафедры математики ИРНИТУ). Для подтверждения эффективности эксперимента был выбран многофункциональный статистический критерий ϕ^* Фишера (Сидоренко) и было зафиксировано преобладание положительных сдвигов над отрицательными.

В нашем исследовании, мы сравнили процент учащихся в экспериментальной группе, характеризующийся положительным сдвигом в динамике личностной самоактуализации, с процентом учащихся в независимых группах, с подобной качественной характеристикой.

Таблица 14

Четырехклеточная таблица для расчета критерия при сопоставлении двух групп испытуемых, по процентной доле достигших положительного сдвига в динамике самоактуализации

группы	«есть эффект»		«нет эффекта»		суммы
	Количество испытуемых	% доля	Количество испытуемых	% доля	
Экспериментальная группа	38	96	1	3,3	39
Контрольная группа	33	78,6	7	23,3	40
суммы	71		8		

Были сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : Доля лиц, достигших положительного эффекта в экспериментальной группе, не больше, чем в независимой.

H_1 : Доля лиц, достигших положительного сдвига в экспериментальной группе, больше, чем в независимой.

Мы построили таблицу эмпирических частот по двум значениям признака: «есть эффект» - «нет Эффекта»(табл).

По таблице нами были определены величины ϕ , соответствие % долям в каждой группе:

$$\phi_1 (96\%) = 2,739$$

$$\phi_2 (76,6\%) = 2,132$$

Далее, мы подсчитали эмпирическое значение ϕ^* по формуле:

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \frac{\sqrt{n_1 n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\phi^* = (2,739 - 2,132) \sqrt{15} = 2,350$$

Затем был определен уровень значимости:

$$\phi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\phi_{эмп} = 2,35$$

$$\phi_{эмп} > \phi^*_{кр}$$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости.

Ответ: H_0 отклоняется. Доля лиц, достигших значительного положительных изменений личностных характеристик в процессе интенсификации обучения на основе ЛЦП в экспериментальной группе больше, чем в независимой выборке, что подтверждает преобладание положительных сдвигов над отрицательными.

Таким образом, опытным путем была проверена эффективность разработанной модели обучения на основе ЛЦП, способствующая интенсификации обучения английскому языку. Проведенные тестирования показали положительную динамику личностного роста учащихся, снижения уровня тревожности и высокий уровень учебных достижений студентов, участвующих в эксперименте.

Выводы по второй главе

Во второй главе нами был изучен и проанализировано состояние практики обучения иностранным языкам, а также изучены личностные характеристики обучающихся. Реализована модель интенсификации процесса обучения иностранному языку в вузе на основе личностно-центрированного подхода. На итоговом этапе экспериментальной работы нами были зафиксированы и проанализированы изменения, произошедшие за период проведения экспериментальной работы.

Констатирующий этап эксперимента показал, в процессе обучения иностранным языкам в вузах преобладают директивные методы изучения иностранного языка, повышен уровень тревожности, низкий уровень самоактуализации. Ценностное отношение к изучаемому предмету не сформировано: учащиеся не готовы к затратам для достижения поставленной цели. Студентам характерно мнение о том, что можно приобрести готовые знания, не прикладывая при этом особых усилий. Также у студентов почти полностью отсутствует знание методов и средств, используемых для самостоятельного изучения иностранного языка.

Изменить подобную ситуацию представляется возможным при помощи интенсификации обучения иностранному языку на основе ЛЦП. Реализация рассмотренного подхода на практике выявила необходимость поиска педагогических условий, которые должны, в первую очередь, создавать условия для самоактуализации, личностного роста студентов, способствуя, таким образом, максимальной активизации умственной деятельности обучающихся, повышая мотивацию и познавательный интерес. Также эти условия должны быть связаны с организацией и содержанием процесса обучения, определением функций обучаемого как свободного и независимого субъекта учебного процесса.

На этой основе нами была внедрена в процесс обучения разработанная модель интенсификации обучения на основе ЛЦП, обеспечивающая

продуктивные изменения как в процессе обучения иностранному языку, так и в процессе становления личности обучаемого. Мы рассматриваем занятия в энкаунтер-группе как условие реализации разработанной модели, а основными направлениями явились индирективные субъект-субъектные отношения, конгруэнтность и эмпатия обучающихся и преподавателя, содержание обучения, стимулирующее личностный рост обучающихся, а также активизация познавательных процессов и умственной деятельности обучающихся. Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что реализация разработанной модели способствовала положительной динамике развития личности обучающихся по таким направлениям, как: автономность, аутоэмпатия, потребность в познании, аутентичность. Произошло также изменение мотивационной сферы: ориентация на учение в целом и на изучение иностранного языка стала более осознанной и приобрела положительную окраску.

Обеспечение автономности студентов в учебном процессе позволило повысить активность, проявить способность к самоуправлению и самоорганизации, саморегуляции и самоконтролю.

В целом, реализация разработанной модели позволила на практике повысить продуктивность процесса обучения, а также запустить механизмы самоактуализации и развития личностных характеристик обучающихся. Это подтверждает сопоставление полученных данных констатирующего и заключительного этапов эксперимента.

Таким образом, предположения, выдвинутые нами в результате теоретической работы, что интенсификация процесса обучения строится на принципах ЛЦП и способствует личностному росту обучающихся нашли свое подтверждение на практике.

Заключение

В результате проведения научного исследования были решены поставленные задачи:

1. конкретизировано понимание сущности процесса интенсификации обучения в системе высшего профессионального образования. Мы установили, что, несмотря на различные подходы, понятие «интенсификация обучения» определяется как процесс, направленный на совершенствование обучения. Она заключается, в равной мере, как в отборе и организации учебного материала, способствующего ускорению процесса обучения, разработку эффективных методов способов и приемов овладения, развитие коммуникативных умений, так и на активизацию резервов личности обучающегося и межличностных отношений, обеспечение условий для развития личности обучающихся.

2. Раскрыто понимание сущности и содержания ЛЦП. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что личностно-центрированный подход является гуманистически-ориентированной психолого-педагогической концепцией, в рамках которой обучающийся является центром собственного саморазвития. С позиции личностно-центрированного подхода безусловно признается «авторское право» личности на свободное и ответственное созидание собственной жизни; отрицается педагогическая целесообразность и правомерность определения цели ее развития извне. Задачей педагога (фасилитатора) в контексте ЛЦП является создание необходимых условий, обеспечивающих обучающемуся конструктивное, творческое и полноценное саморазвитие.

Это достигается путем развития познавательной самостоятельности обучающихся, реализацию их творческого потенциала, становлении ценностного отношения студента к изучаемому предмету и осознанной потребности в обучении. Таким образом, интенсификация процесса обучения является совокупностью обстоятельств как внешних, преобразующих

процесс учения, так и внутренних, изменяющих познавательную мотивацию студентов, способствующих активизации их умственной деятельности и побуждающие к эффективному овладению знаниями за оптимальное время, а также к трансформации внешних стимулов в собственные установки деятельности учащихся.

3. Обобщающий анализ методов интенсификации обучения позволил дифференцировать понятия «личностно-ориентированное» и «личностно-центрированное» обучение и определить педагогические условия эффективности рассматриваемых методов, а также их влияние на становление личности обучающихся. Несмотря на разнообразие методов и форм интенсификации обучения, все они направлены, в первую очередь, на содействие в раскрытии собственных ресурсов обучающегося. Теоретический анализ педагогической литературы позволил сделать вывод, что методы интенсификации обучения соответствуют принципам ЛЦП: диалогичность, направленность на индивидуальное развитие учащегося, деятельностно - творческий характер, предоставление обучающемуся свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения.

4. На основе теоретического анализа разработана и экспериментально проверена модель интенсификации процесса обучения на основе ЛЦП. Основными направлениями разработанной модели являются:

- Индирективные субъект-субъектные отношения
- Конгруэнтность и эмпатия обучающихся и преподавателя
- Содержание обучения, стимулирующее личностный рост обучающихся
- Активизация познавательных процессов и умственной деятельности обучающихся.

Обозначенные направления реализуются в процессе обучения посредством организации занятий в «энкаунтер-группе». Механизмами реализации в данном случае служат интенсивные и проблемные методы

обучения, собственные ресурсы обучающихся и «языковой портфель». Внедрение разработанной модели в процесс обучения позволяет интенсифицировать процесс обучения за счет личностного роста обучающегося.

Экспериментальная работа проводилась в четыре этапа.

На протяжении первого этапа осуществлялся анализ философской, психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований по теме научной работы, направленный на выявление и постановку проблемы, определение степени ее изученности, была выдвинута гипотеза и разработан научный аппарат диссертационного исследования. В течение первого этапа нами также разрабатывалась программа и осуществлялся поиск методов и диагностических методик для проведения экспериментальной работы.

Второй этап заключался в проведении констатирующего эксперимента, анализе первичных результатов, которые показали, что уровень владения иностранным языком и уровень самоактуализации студентов первого курса обучения находятся на низком и ниже среднего уровнях, а уровень тревожности, напротив, завышен по некоторым показателям. Констатирующий эксперимент упрочил уверенность в необходимости построения процесса обучения на основе ЛЦП, что, согласно гипотезе, позволит эффективно осуществлять процесс интенсификации обучения.

Преобразующий этап эксперимента был направлен на реализацию разработанной модели интенсификации процесса обучения на основе ЛЦП, после завершения которого мы установили, что результаты с достоверностью подтверждают выдвинутую гипотезу. Разработанная и реализованная модель является эффективной и позволяет интенсифицировать процесс обучения за счет личностного роста обучающихся. Проведенный нами преобразующий эксперимент показал повышение уровня владения изучаемым языком и уровня самоактуализации студентов экспериментальных групп, а также

становление ценностного отношения и повышение уровня мотивации при значительном снижении уровня тревожности.

Проведенное нами исследование не является исчерпывающим в решении изучаемой проблемы интенсификации процесса обучения на основе личностно-центрированного подхода. Однако, на наш взгляд, данное диссертационное исследование позволяет теоретически и практически подтвердить выдвинутую нами научную гипотезу, достаточно эффективно решить выдвинутые задачи и, в конечном итоге, реализовать поставленную цель, а также вносит определенный вклад в разработку проблемы интенсификации обучения иностранному языку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000. – С.114-130.
2. Абульханова-Славская К.А. Типология личности и гуманистический подход // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995. –214с.
3. Аксенова Г.Н. Интенсификация учебного процесса по иностранным языкам.– Уфа, 1985.– 84с.
4. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса, Минск, 1990.
5. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка, Отметка. М.: Знание, 1980.
6. Арканов А.К. Идеи Ушинского. М.: Просвещение, 2002. – 312 с.
7. Архангельский С.И. Некоторые задачи высшей школы и требования к педагогическому мастерству. – М.: Знание, 1976. – 158 с.
8. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. школа, 1980. – 368с.
9. Асташова Г. В. Дидактические условия интенсификации процесса обучения авиадиспетчеров профессионально-ориентированному английскому языку : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : СПб., 2001 232 с.
10. Атутов, П.Р. Технология и современное образование [Текст] / П.Р. Атутов // Педагогика. – 1996. - №2.
11. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды/Сост. М.Ю. Бабанскийю – М.: Педагогика, 1989.-558 с.
12. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987.-78 с.
13. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.

14. БадмаевБ.Ц. Б15 Психология в работе учителя: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
15. Байкова Л.А. Технология игровой деятельности. – Рязань, 1994
16. Баксанский О.Е., Чистова М.В. Проблемное обучение: обоснование и реализация / О.Е.Баксанский, М.В.Чистова // Наука и школа.- 2000.- №1.- С. 19-25.
17. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модж», 1997. –304с.
18. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.; Республика, 1994. –480с.
19. Берулава М.Н. Современные проблемы гуманизации образования // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РС. – 2003, №2. – С.195-200.
20. Берулава М.Н. Теория и практика гуманизации образования. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 327с
21. Берулаева М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования // Педагогика, № 5, 1994. . – С.21-25.
22. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
23. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
24. Блинов В.М., Краевский В.В. Об интенсификации процесса обучения иностранному языку на начальном этапе. – В кн.: Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке в 8-летней школе. – М.,1981. – С.74-76
25. Богоявленская Д. Б.,Богоявленская М. Е. Творческая работа – просто устойчивое сочетание. - Педагогика. – 1998. - № 3.- С.36-43
26. Бондарева В. В. Педагогические условия интенсификации процесса обучения будущего учителя иноязычной письменной речи (На

примере неязыковых факультетов): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Самара, 2004

27. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997, №4. – С.11-16.

28. Борисенко, Е.Ю. Педагогические условия становления экзистенциальной направленности. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : – Иркутск, 2006.

29. Братченко С. Л. Гуманистически ориентированный и традиционные подходы в образовании: сущность разногласий // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге. – СПб.: Проект «Гражданская инициатива», 1997. – С.19-27.

30. Братченко С. Л. Гуманистический подход в психологии и педагогике - курс лекций (рукопись). М.: РИПКРО - Иркутск: БМЦПК, 1993 - 1996.

31. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. - Псков, 1997. - 68 с.

32. Братченко С.Л. Диагностика личностно развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. – Псков. 1997. – 68с.
Братченко С. Л. Гуманистические основы личностно- ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отд. РАО. - СПб, 1996. - Вып. I. - С. 91 - 99.

33. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение /А.В.Брушлинский.- М.: Знание, 1983.-96 с.

34. Будущее образование в России: демография, экономика, потребности общества // Образование и общество. – 2002, №5. – С.3-7.

35. Бюджентал Д. В поисках свободного Бога // Бадхен А., Каган В. Новая психология и духовное измерение. - СПб., 1995. - С. 106 - 110.

36. Векслер С.И. Современные требования к уроку. М., 1985.

37. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе – контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
38. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения. А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1983. – 214 с.
39. Воловин М.Б. Наука обучать. М.: Linka-press, 1995.
40. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 533с.
41. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. -- М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
42. Гауман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы. //Новые ценности образования. –1995,№ 2.
43. Гегечкори Л.Ш. К проблеме интенсификации обучения взрослых иноязычной речи. – Тбилиси, 1975.
44. Горфункель А. Х. Гуманизм и натурфилософия Итальянского Возрождения. - М.: Мысль, 1977. - 359 с.
45. Громцева С. Н. Поиск новых путей. — М.: «Просвещение», 1990.
46. Гусевская Ольга Валерьяновна. Интенсификация процесса обучения в вузе как фактор личностно-профессионального становления будущего учителя : Дис. ... канд. пед. наук : Иркутск, 2005 181 с.
47. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Образование личности: Пособие для преподавателей. М.: - Интерпракс, 1994. - 136 с.
48. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. - М.: Школа, 1994. - 184 с.
49. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.-544с.
50. Давыдов В.К. Теория развивающего обучения. М., 1996.
51. Дворак Е.В. Педагогические условия становления социокультурной компетентности студентов технического вуза .Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : - Иркутск, 2006. - 196 с.

52. Дьяченко В.К. Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа, № 4, 1994.
53. Занков А.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. М.: Учпедгиз, 1960.
54. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / АПН СССР.- М.: Педагогика, 1990. – 418 с.
55. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003, №5. – С.34-42.
56. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001. – 384с.
57. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994. - 304 с.
58. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое знание. – Самара: 1998. –216с.
59. Иванцова Н.А. Становление субъектной позиции студента неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : - Иркутск, 2011. - 182 с.
60. Ильин Е.Н. Путь к ученику. М.: Просвещение, 1988.
61. Ильин Е.Н. Путь к ученику. М.: Просвещение, 1988.
62. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций / Т.А.Ильина.- М.: Просвещение,1984.
63. Иценко И.А. Педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранным языкам в начальной школе: на материале английского языка: автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01- Томск, 2010.- 22 с.:
64. Какрамова К., Терещенко Н. Проблемное обучение: проблема образования или общества? / К. Карамова, Н. Терещенко // Наука и школа (т).- 2002.-№ 11.- С. 35- 37.

65. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704с.
66. Каптерев. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 224с.
67. Каримова Т.С. Гуманизация образования в военизированном вузе средствами гуманитарных дисциплин: диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.01 Иркутск, 2007 184с.
68. Касаткин В.Н. Информация, алгоритмы, ЭВМ. - М.: Просвещение, 1991.
69. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 254с.
70. Китайгородская Г.А. Методика интенсификации обучения иностранным языкам: учебное пособие 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.
71. Китайгородская Г.А. Принципы обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1988. - № 6
72. Колчинская Е.В. "Интенсив": цель или средство?. В сб.: 33 ответа на 33 вопроса. Издательство Московского университета, 1993.
73. Крутова О.Н. Установка на личность в процессе моделирования гуманистической воспитательной системы. // Моделирование воспитательных систем: теория - практике: Сб. научн.ст. / Под ред. Л.И. Новиковой. - М. : Изд. РОУ, 1995. - 32-39 с.
74. Кудряшев Н.И. К итогам дискуссии / Н.И.Кудряшев // Литература в школе.- 1972.- №2.- С. 27.
75. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). - М.: Высшая школа, 1970. – 128 с.
76. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392с.

77. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., Политиздат. 1987. – 304с.
78. Леонтьев Д.А. Возвращение к человеку / Психология с чел. лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. – М.: Смысл, 1997. – 336с.
79. Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных педагогических чтениях / И.Я.Лернер // Советская педагогика.- 1968.-№7.- С.18- 21.
80. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я.Лернер.- М.: Знание,1974.-64 с.
81. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974.
82. Лихачев Б.Т. Педагогика. М.: Прометей, 1993.
83. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. М.: Просвещение, 1989.
84. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Пер. с англ. Предисл. А. Я. Варга. - М.: Междунар. академия, 1994. - 368 с.
85. Маврин С.А. Педагогические системы и технологии. Омск, 1993.
86. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. – СПб: Евразия, 1997. – 430с.
87. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 479с.
88. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. - М.: Смысл, 1999. – 425с.
89. Маслоу А. Психология бытия. – М.: «Рефл-бук». «Ваклер». 1997. – 304с.
90. Матюшкин А. М. Основные направления исследования мышления и творчества // Психол. журн. 1984. № 1. С. 9—17.
91. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. - № 4. – С.5-17

92. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М.Матюшкин.- М.: Педагогика,1972.

93. Махмутов М. И., Артемьева Л. А. Формы организации обучения: совершенствования или принципиально новый подход? // Народное образование. – 1988, №3. – С.88-89.

94. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И.Махмутов.- М.: Педагогика,1975.-367 с.

95. Мачнева В. В. Интенсификация процесса обучения студентов университета иностранному языку : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Оренбург, 2001

96. Мачнева В. В. Методы критического мышления в процессе интенсификации обучения иностранному языку в университете // Материалы международной конференции «Формирование иноязычной компетенции в свете социального заказа». Тюмень: Издательство Тюменского гос. Университета, 2001. – С. 106-108.

97. Морнов К.А. Развитие личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. - Братск, 2013.- 190 с.

98. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов . -- 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.

99. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. - М., 1994. - С. 15 - 50.

100. Мэй Р. Любовь и Воля. Пер. с англ. - М.: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 1997. - 384 с.

101. Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева, "История педагогики""Просвещение", Москва, 1982 г.

- 102.Новиков А.М. Идея опережающего образования // Мир образования – образование в мире. – 2002, №3. – С.171-197.
- 103.Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М., 2000. – 349с.
- 104.Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVIIв.в.) / Сост. Н.В. Ревякиной, О.Ф. Кудрявцева. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 400с.
- 105.Образование в поисках человеческих смыслов / Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1995. – 216с.
- 106.Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. / Совет Европы (французская и английская версии). – 2001. – Московский гос. лингвист. ун-т (русская версия). – 2003. – 256 с.
107. Околелов Олег Петрович. Теория и практика интенсификации процесса обучения в ВУЗе : Дис. д-ра ...пед. наук. - Москва 2007
108. Оконь В. Введение в общую дидактику / В.Оконь.- М.: Просвещение, 1990.
109. Оконь В. Основы проблемного обучения / Пер. с польск. / В.Оконь.- М.: Просвещение, 1968.- 208 с.
110. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. - М., СПб., 1998. - 345 с.
111. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психолог. фак-тов. М.: Логос, 1995. - 224 с.
112. Очиров, М.Н. Профильное обучение: противоречия, вывозы, выборы [Текст] / М.Н. Очиров // Байкальский психологический и педагогический журнал, 2006.
113. Павлов И. П. Полн. собр. соч. - 2-е изд. - М.; Л., 1951. - Т. 3. - кн. 1. - С. 20 - 47.

114. Петросян М. И. Гуманизм: опыт философско-этического и социологического исследования проблемы. - М.: Мысль, 1964. - 335 с.
115. Петросян М. И. Гуманизм: опыт философско-этического и социологического исследования проблемы. - М.: Мысль, 1964. - 335 с.
116. Пиманова О. В. Развитие идей ненасилия в отечественной педагогике второй половины XIX - начала XX вв.: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 1996. - 16 с.
117. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. М: КСП+, 2003. – С. 128-130.
118. Поддубный А.В. Еще раз о проблемном обучении / А.В.Поддубный // Биология в школе.- 1997.- №5.- С. 31- 34.
119. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. - М.: Просвещение: Владос, 1996. - 432 с.
120. Подлиняев О. Л. Некоторые подходы к проблеме становления личности в педагогике: учеб. пособие / О. Л. Подлиняев, Е. Л Федотова, А. С. Косогова - Иркутск: ИГПУ, 1997. - 72 с.
121. Подлиняев О. Л. Становление личности. Актуальные концепции.: Монография. - Иркутск: ИГПУ, 1997. - 132 с.
122. Подлиняев О.Л. Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода: Дисс. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск: ХГПУ, 1999. – 349с.
123. Полат Е. С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы: дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Е. С. Полат ; Ленинградский гос. пед. ун-т им. Герцена, - М., 1988. – 551 с.
124. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе: Учеб.-- метод. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 288 с. - (Воспитание и доп. образование детей)

125. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А.И. Абраменко, А.А. Алексеев, В.В. Богославский и др. Под ред. А.И. Щербакова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 288с.

126. Примерная программа дисциплины «Обучение иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей)». [Электронный ресурс] / Министерство Образования Российской Федерации ГНИИИТТ «Информатика». – М., 2000. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.01.htm> - (9.09.2010)

127. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 320с.

128. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 480с.

129. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. – 1987, №10. – С.21-24.

130. Роджерс К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход к психотерапии // Вопросы психологии. – 2001, №2. – С.48-58.

131. Роджерс К. Человекоцентрированный подход к психотерапии: сессия с Джен // Московский психотерапевтический журнал. – 1998, №4. – С.48-53.

132. Роджерс К., Фрейберг Д. [Текст] : Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527с.

133. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480с.

134. Роджерс К.Р. Измерения изменений в «Я» / Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ - М», 2000. – 672с.

135. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 484с. Т.2. – М.: Педагогика, 1989. – 416с.

136. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1989. – 416с.
137. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1981. – 592с.
138. Сатир В. Как строить себя и свою семью. - М.: Педагогика - Пресс, 1992. - С. 34 - 45.
139. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
140. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998.
141. Селевко Г.К. Проблемное обучение / Г.К.Селевко // Школьные технологии.- 2006.- № 2.-С. 61- 65.
142. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. №5. – С.16-21.
143. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.
144. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272с.
145. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : РГПУ, 1996. - 350 с.
146. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: Учеб. пос. студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. из. центр ВЛАДОС, 2002. – ч I – 288с.; ч II – 256с.
147. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192с.
148. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пос. для ст-в в вузе / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.

149. Снайдер М., Снайдер Р., Снайдер - мл. Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. - М.: Смысл; СПб.: Гармония, 1994. - 237 с.

150. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А. М. Прохоров (пред.), М. С. Гиляров, Е. М. Шуков и др.. – М. : «Советская энциклопедия», 1980. – 1600 с.

151. Современные теории и методы обучения иностранным языкам. Материалы второй международной научно-практической конференции "Языки мира и мир языка"/ под ред. Осипова В. И. – М. : Издательство «Экзамен», 2006. – 381 с.

152. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 288 с.

153. Тер-Минасова С.Г.. Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000 — 624 с.

154. Гиллих П., Роджерс К. Диалог // Моск., психотерапевт. журн. - 1994, № 2 - С. 133 - 150.

155. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Репринтное издание: М., 1995; М., 2000.

156. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. – М., 1976. – С. 35.

157. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Сост. С. Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1988.

158. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. – М.; Изд-во Академии пед. наук, 1950. – Т.8. - 648с. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост / Пер. с англ. - М.: Изд-во Росс. открытого ун-та. - Вып. 1. - 1991; Вып. 2. - 1992; Вып. 3. - 1994; Вып. 4. - 1994.

159. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост / Пер. с англ. - М.: Изд-во Росс. открытого ун-та. - Вып. 1. - 1991; Вып. 2. - 1992; Вып. 3. - 1994; Вып. 4. - 1994.
160. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Тернова, Н. В. Костычева. – М. : изд-во Юрайт, Высшее образование, 2009. – 158 с.
161. Фоменко В. Т. Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы. — Ростов -на -Дону, 1996.
162. Франкл В. Доктор и душа / Пер. с англ. А. А. Борева. - СПб.: Ювента, 1997. - 288 с.
163. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560с.
164. Хрестоматия по истории философии (западная философия): Учебное пособие для вузов. В 3-х частях. Ч.1. – М.: Владос, 1997. – 448с.
165. Хрестоматия по истории философии (западная философия): Учебное пособие для вузов. В 3-х частях. Ч.2. – М.: Владос, 1997. – 528с.
166. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М., 1989. С. 11.
167. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. М.: Просвещение, 1990.
168. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. - Архангельск: Северо-западное книжное издательство, 1990.
169. Шаталов В.Ф. Путь поиска. - С-Пб : Лань, 1996.
170. Шаталов В.Ф. Соцветие талантов. Часть 1. - М.: ГУП ЦРП «Москва – Санкт-Петербург», 2001
171. Шаталов В.Ф. Точка опоры. М.: Педагогика, 1990.
172. Шелехова Л. В. Портфолио как одна из форм организаций учебной деятельности по реализации индивидуальной траектории студента [Электронный ресурс] / Л. В. Шелехова – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/doc2008/4/23.doc>. – (9.09.2010)

173. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.
174. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособ. для препод. и студ-в / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
175. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология.- Краснодар, 1993.
176. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М., 1999. – С.75. Российская педагогическая энциклопедия. - М.: Просвещение, 2004. – 513 с.
177. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 110с.
178. Якиманская И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999, №3. – С.39-47.
179. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995, №2. – С.31-42.
180. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: «Сентябрь», 2000. – 176с.
181. Lee W.R. Language Teaching Games and Contests / W. R. Lee. – Oxford, 1986. – 208 p.
182. Little D. The European Language Portfolio in Use: Nine Examples / D. Little. – Strasbourg: Council of Europe, 2003. – P. 2-6.
183. Maslow A. H. Motivation and personality. 2-nd ed. - New York: Harper and Row, 1970. - 369 p.
184. Maslow A. H. The farther reaches of human nature. - New York: Viking. 1971. - P. 45 - 106.
185. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80` s. Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983. - 312 p.

186. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client - centered framework // Psychology: A Study of a Science, 1959. - Vol. 3. - P. 184 - 256.

187. Rogers C. R. Becoming partners: marriage and its alternatives. - New York: Delacorte Press, 1972. - P. 206 - 218. Roy Jose De Carvalio. The Humanistic Paradigm in Education // The Humanistic Psychologist Vol. American Psychological Association. - 1991. - № 1. - P. 88 - 104.

188. Sartre J. P. Existentialism and human emotions. - New York: Wisdom Library, 1957. - P. 15 - 16.

189. Skinner B. F. Beyond freedom and dignity. - New York: Bantam Books., 1971. - P. 1 - 35.

190. Sharle A. Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility / A. Sharle. – New York, 2005. – 112 p.

191. Wilga M. Rivers Interactive Language Teaching / Wilga M. Rivers. - Cambridge University press, 2000. – 228 p.

192. Roger LeRoy Miller Economics Today and Tomorrow / Roger LeRoy Miller. – The McGraw-Hill Companies, 2008. – 146 p.

193. Lloyd Angela Business Communication Games / Angela Lloyd, Anne Preier. – Oxford University Press, 1996. – 128 p.

194. Tomlinson B. Materials development in language teaching / B. Tomlinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 368 p.

195. Trigwell K., Relations between teachers' approaches to teaching and student's approaches to learning / K. Trigwell, M. Prosser, F. Watrrhoudse // Higher Education. - V.37, №1 – 1999. – P.23-25.

196. Tullis G. New Insights into Business / G. Tullis, T. Trappe. – Longman, 2008. – 175 p.

197. Woodward T. Planning lessons and courses. Designing sequences of work for the language classroom / T. Woodward. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 249 p.

Тест опросник для выявления мотивации к изучению И.Я.

1. Считаете ли Вы необходимым изучение иностранного языка в ВУЗе.

- а) Да, совершенно необходимо;
- б) желательно, но не обязательно;
- в) обучение И.Я. должно быть по желанию
- г) совершенно не нужно

2. Для каких целей Вы считаете необходимым знание английского языка.

Отметьте все правильные варианты:

- для международного общения;
- для успешного трудоустройства
- для профессионального роста
- для работы с компьютером
- для работы в Интернете
- для туристических поездок за границу
- другие причины.....

3. Чему бы Вы хотели научиться в течении курса обучения английскому языку:

Благодарим Вас за помощь!

1. Укажите методы и средства, которые использовались на уроках иностранного языка в школе.
2. Укажите факторы, мешавшие изучению иностранного языка в школе.
3. Укажите факторы, способствовавшие изучению иностранного языка в школе.
4. Изучаете ли Вы английский язык самостоятельно?
5. Как часто Вы занимаетесь английским языком самостоятельно? а) каждый день б) 2/3 раза в неделю в) раз в неделю г) очень редко д) не занимаюсь е)(свой вариант)
6. Укажите методы и средства, которые Вы используете для самостоятельного изучения английского языка.
7. Подчеркните прилагательные, характеризующие процесс обучения иностранному языку в школе:
интересный, увлекательный, познавательный, легкий, скучный, бесполезный, тяжелый, бесполезный, (свой вариант.....)
8. Что Вам нравилось в процессе обучения английскому языку в школе?
9. Что Вам не нравилось в процессе обучения английскому языку в школе?
10. Что Вы ожидаете от курса английского языка в ВУЗе?
11. Сколько часов в день Вы считаете нужным потратить на изучение английского языка для достижения желаемых результатов?
12. Укажите свою школьную оценку по английскому языку. Считаете ли Вы ее завышенной / заниженной / справедливой?

Благодарим Вас за помощь!

Европейская система уровней владения иностранным языком

<p>A Уровень начального владения</p>	<p>A1 Уровень выживания (Breakthrough)</p>	<p>Я понимаю и умею говорить, используя знакомые выражения и очень простые фразы для решения конкретных задач в ситуациях повседневного общения; я умею представить себя и других; умею задавать простые вопросы личного характера, например о том, где живет мой собеседник, о людях, которых он знает, о том, что у него имеется. Я могу принимать участие в простых диалогах, если мой собеседник говорит медленно и четко и готов помочь мне.</p>
	<p>A2 Предпороговый уровень (Waystage)</p>	<p>Я понимаю отдельные предложения и наиболее употребительные фразы, касающиеся важных для меня тем (например, основной информации о себе и своей семье, о покупках, о месте,</p>

		<p>где я живу, о работе). Я умею обмениваться несложной информацией на знакомую тему в простых, наиболее типичных ситуациях непосредственного общения. Я могу в простых словах рассказать о своем образовании, ближайшем окружении и наиболее важных для меня вопросах.</p>
<p>В Уровень продвинутого владения</p>	<p>B1 Пороговый уровень (Threshold)</p>	<p>Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходилось иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу составить простой связный текст на знакомые или</p>

		<p>интересующие меня темы. Я могу описать свои личные впечатления, события, рассказать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения.</p>
	<p style="text-align: center;">B2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)</p>	<p>Я понимаю основные идеи сложных текстов конкретного или абстрактного характера. Я также понимаю технические дискуссии в области своей специализации. Я умею почти без подготовки, довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я могу почти ясно и подробно высказаться по широкому кругу вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по важной проблеме, приводя аргументы за и против.</p>
C	C1	Я понимаю

<p>Уровень свободного владения</p>	<p>Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)</p>	<p>разнообразные сложные развернутые тексты и могу выявить содержащиеся в них имплицитные значения. Я умею без подготовки, бегло, не испытывая трудности в подборе слов выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях повседневного, учебного или профессионального общения. Я умею составлять четкие, логичные, подробные сообщения по сложной тематике. Я правильно использую композиционные модели, слова- связки и связующие приемы.</p>
	<p>C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)</p>	<p>Я свободно понимаю любую устную или письменную информацию. Я могу обобщить информацию,</p>

		полученную из разных письменных или устных источников и представить ее в виде четко аргументированного связного сообщения. Я могу бегло и четко излагать свои мысли даже по сложным проблемам, передавая при этом тончайшие оттенки значения.
--	--	---

Выбор конкретных целей обучения может быть сделан при помощи более подробного описания необходимых знаний, навыков и умений. Приведенные ниже таблицы могут быть использованы для тестирования знания иностранного языка или само тестирования.

A1 (Уровень выживания):

Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.
	Чтение	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах.
Говорение	Диалог	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем.
	Монолог	Я умею, используя простые фразы и

		предложения, рассказать о месте, где живу, и людях, которых я знаю.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.

A2 (Предпороговый уровень):

Понимание	Аудирование	Я понимаю отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях, касающихся важных для меня тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живу, о работе). Я понимаю, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях и объявлениях.
	Чтение	Я понимаю очень короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю простые письма личного характера.
Говорение	Диалог	Я умею общаться в простых типичных ситуациях, требующих непосредственного обмена информацией в рамках знакомых мне тем и видов деятельности. Я могу поддерживать предельно краткий разговор на бытовые темы, и все же понимаю недостаточно, чтобы самостоятельно вести беседу.
	Монолог	Я могу, используя простые фразы и предложения, рассказать о своей семье и других людях, условиях жизни, учебе, настоящей или прежней работе.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые короткие записки и сообщения. Я могу написать несложное

		письмо личного характера (например, выразить кому-либо свою благодарность за что-либо).
--	--	---

B1 (Пороговый уровень):

Понимание	Аудирование	Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на известные мне темы, с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передач, связанных с моими личными или профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть при этом четкой и относительно медленной.
	Чтение	Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера.
Говорение	Диалог	Я умею общаться в большинстве ситуаций, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Я могу без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую мне/ интересующую меня тему (например, «семья», «хобби», «работа», «путешествие», «текущие события»).
	Монолог	Я умею строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях, рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях. Я могу кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения. Я могу рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые связные тексты на

		знакомые или интересующие меня темы. Я умею писать письма личного характера, сообщая в них о своих личных переживаниях и впечатлениях.
--	--	--

B2 (Пороговый продвинутый уровень):

Понимание	Аудирование	Я понимаю развернутые доклады и лекции и содержащуюся в них даже сложную аргументацию, если тематика этих выступлений мне достаточно знакома. Я понимаю почти все новости и репортажи о текущих событиях. Я понимаю содержание большинства фильмов, если их герои говорят на литературном языке.
	Чтение	Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу.
Говорение	Диалог	Я умею без подготовки довольно свободно участвовать в диалогах с носителями изучаемого языка. Я умею принимать активное участие в дискуссии по знакомой мне проблеме, обосновывать и отстаивать свою точку зрения.
	Монолог	Я могу понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я могу объяснить свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против».
Письмо	Письмо	Я умею писать понятные подробные сообщения по широкому кругу интересующих меня вопросов. Я умею писать эссе или доклады, освещая вопросы или аргументируя точку зрения «за» или «против». Я умею писать письма, выделяя те события и впечатления, которые

являются для меня особо важными.

C1 (Уровень профессионального владения):

Понимание	Аудирование	Я понимаю развернутые сообщения, даже если они имеют нечеткую логическую структуру и недостаточно выраженные смысловые связи. Я почти свободно понимаю все телевизионные программы и фильмы.
	Чтение	Я понимаю большие сложные нехудожественные и художественные тексты, их стилистические особенности. Я понимаю также специальные статьи и технические инструкции большого объема, даже если они не касаются сферы моей деятельности.
Говорение	Диалог	Я умею спонтанно и бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Моя речь отличается разнообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Я умею точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу.
	Монолог	Я умею понятно и обстоятельно излагать сложные темы, объединять в единое целое составные части, развивать отдельные положения и делать соответствующие выводы.
Письмо	Письмо	Я умею четко и логично выражать свои мысли в письменной форме и подробно освещать свои взгляды. Я умею подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что мне представляется наиболее важным. Я умею использовать языковой стиль, соответствующий предполагаемому адресату.

C2 (Уровень владения в совершенстве):

Понимание	Аудирование	Я свободно понимаю любую разговорную речь при непосредственно или опосредованном общении. Я свободно понимаю речь носителя языка, говорящего в быстром темпе, если у меня есть возможность привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения..
	Чтение	Я свободно понимаю все типы текстов, включая тексты абстрактного характера, сложные в композиционном или языковом отношении: инструкции, специальные статьи и художественные произведения.
Говорение	Диалог	Я могу свободно участвовать в любом разговоре или дискуссии, владею разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями. Я бегло высказываюсь и умею выражать любые оттенки значения. Если у меня возникают трудности в использовании языковых средств, я умею быстро и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание.
	Монолог	Я умею бегло свободно и аргументированно высказываться, используя соответствующие языковые средства в зависимости от ситуации. Я умею логически построить свое сообщение таким образом, чтобы привлечь внимание слушателей и помочь им отметить и запомнить наиболее важные положения.
Письмо	Письмо	Я умею логично и последовательно выражать свои мысли в письменной форме, используя при этом необходимые языковые средства. Я умею писать сложные письма, отчеты, доклады или статьи, которые имеют четкую логическую структуру, помогающую адресату отметить и запомнить наиболее важные моменты. Я умею писать резюме и рецензии как на работы профессионального характера, так и на художественные произведения.

Перечень рекомендуемых практических занятий

Разделы, темы	Содержание
<p>Раздел 1. В офисе <i>Тема 1. Знакомство</i></p>	<p>Занятие 1. Ситуации приветствия. Занятие 2. Описание внешности. Занятие 3. Анкетные данные.</p>
<p><i>Тема 2. Условия для трудовой деятельности</i></p>	<p>Занятие 1. Виды работы в офисе Занятие 2. Техническое оснащение и меры безопасности Занятие 3. Общий интерьер и описание рабочего места</p>
<p><i>Тема 3. Должности, взаимоотношения, корпоративная культура</i></p>	<p>Занятие 1. Должности офисных работников Занятие 2. Компания и её продукция Занятие 3. Обязанности служащих</p>
<p>Раздел 2. Планирование рабочего и свободного времени</p>	
<p><i>Тема 1. Рабочий день</i></p>	<p>Занятие 1. Планирование рабочего времени Занятие 2. Описание рабочей недели Занятие 3. Организация рабочего времени в разных странах</p>
<p><i>Тема 2. Развлечения</i></p>	<p>Занятие 1. Планирование выходных дней Занятие 2. Хобби, интересы Занятие 3. Спорт и фитнесс</p>
<p><i>Тема 3. Отпуск</i></p>	<p>Занятие 1. Различные формы проведения отпуска. Занятие 2. Времена года и погода Занятие 3. Планирование отпуска</p>

<p>Раздел 3. Особенности питания в России и за рубежом</p> <p><i>Тема 1. Магазины и покупки продуктов</i></p> <p><i>Тема 2. Деловой ужин</i></p> <p><i>Тема 3. Традиции русской и других национальных кухонь</i></p>	<p>Занятие 1. Виды продовольственных магазинов и отделов</p> <p>Занятие 2. Виды расчетов</p> <p>Занятие 3. Информация на этикетках</p> <hr/> <p>Занятие 1. Виды предприятий питания</p> <p>Занятие 2. Заказ делового ужина в ресторане</p> <p>Занятие 3. Речевой этикет за столом</p> <hr/> <p>Занятие 1. Особенности русской кухни</p> <p>Занятие 2. Особенности национальной кухни страны изучаемого языка</p> <p>Занятие 3. Рецепт любимого блюда</p>
<p>Раздел 4. Составляющие имиджа специалиста</p> <p><i>Тема 1. Стили одежды</i></p> <p><i>Тема 2. Покупка одежды</i></p> <p><i>Тема 3. Создание имиджа</i></p>	<p>Занятие 1. Разновидности стилей одежды (деловой, спортивный, повседневный, вечерний)</p> <p>Занятие 2. Тенденции в моде</p> <p>Занятие 3. Одежда будущего</p> <hr/> <p>Занятие 1. Выбор одежды и обуви в зависимости от времени года</p> <p>Занятие 2. Магазины (размеры, цветовая гамма)</p> <p>Занятие 3. Речевой этикет в магазине</p> <hr/> <p>Занятие 1. Отражение психологического портрета во внешнем облике (прическа, характер, темперамент, макияж)</p> <p>Занятие 2. Мимика и жесты</p> <p>Занятие 3. Мой стиль</p>

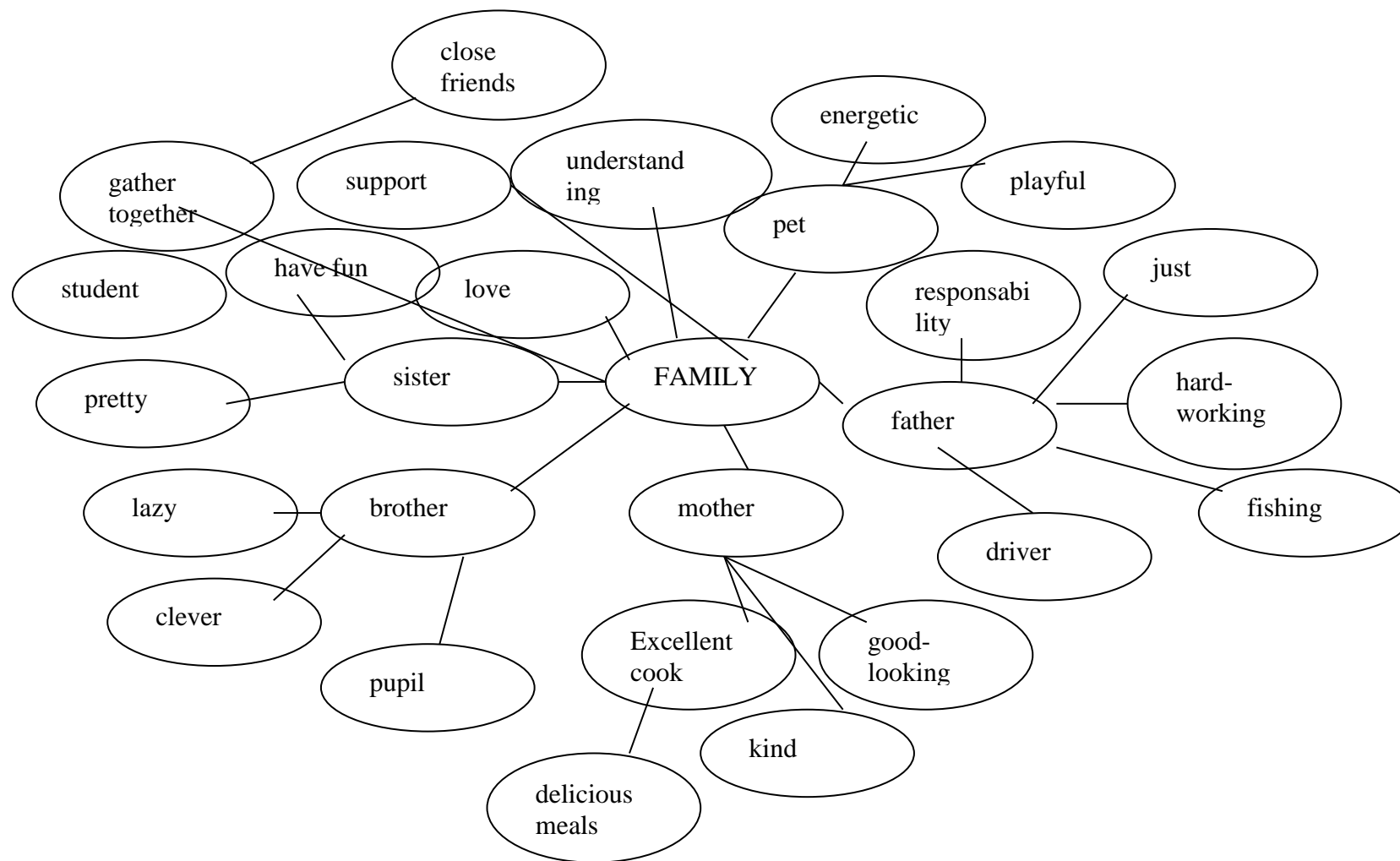
<p>Раздел 5. Молодежь в России и за рубежом</p> <p><i>Тема 1. Система образования в России, Англии и США</i></p> <p><i>Тема 2. Социальные проблемы молодежи</i></p> <p><i>Тема 3. Увлечения молодежи в России и за рубежом</i></p>	<p>Занятие 1. Довузовское образование</p> <p>Занятие 2. Высшее образование</p> <p>Занятие 3. Мой университет</p> <hr/> <p>Занятие 1. Молодежь и проблемы занятости</p> <p>Занятие 2. Толерантность в молодежной среде</p> <p>Занятие 3. Негативные социальные явления среди молодежи</p> <hr/> <p>Занятие 1. Спорт</p> <p>Занятие 2. Музыка и литература</p> <p>Занятие 3. Театр и кино</p>
<p>Раздел 6. Здоровьесберегающие технологии</p> <p><i>Тема 1. Здоровый образ жизни</i></p> <p><i>Тема 2. Охрана окружающей среды</i></p> <p><i>Тема 3. Безопасность на производстве</i></p>	<p>Занятие 1. Правила здорового питания</p> <p>Занятие 2. Борьба с вредными привычками</p> <p>Занятие 3. На приеме у врача</p> <hr/> <p>Занятие 1. Экологические проблемы</p> <p>Занятие 2. Пути решения экологических проблем</p> <p>Занятие 3. Личная ответственность за экологическую безопасность</p> <hr/> <p>Занятие 1. Предотвращение несчастных случаев на производстве</p> <p>Занятие 2. Соблюдение инструкций по технике безопасности</p> <p>Занятие 3. Оказание первой помощи</p>
<p>Раздел 7. Современные технологии</p> <p><i>Тема 1. Технические инновации в</i></p>	<p>Занятие 1. Цифровые технологии</p> <p>Занятие 2. Способы обеспечения личной безопасности</p>

<p><i>повседневной жизни</i></p> <p><i>Тема 2.Современные средства коммуникации: электронная почта, мобильный телефон, компьютер</i></p>	<p>Занятие 3. Бытовые приборы</p>
<p><i>Тема 3.Основные направления развития технологий в 21 веке</i></p>	<p>Занятие 1. Типы компьютеров</p> <p>Занятие 2. Программное обеспечение</p> <p>Занятие 3. Электронный этикет</p>
<p><i>Раздел 8. Профессии и карьера</i></p> <p><i>Тема 1. Техническое и гуманитарное образование в России и за рубежом</i></p> <p><i>Тема 2.Специфика профессии.</i></p> <p><i>Тема 3. Поиск работы и продвижение по службе</i></p>	<p>Занятие 1. Информационные технологии</p> <p>Занятие 2. Биотехнологии</p> <p>Занятие 3. Генная инженерия и клонирование</p>
<p><i>Тема 1. Техническое и гуманитарное образование в России и за рубежом</i></p>	<p>Занятие 1. Учебные дисциплины</p> <p>Занятие 2. Мой факультет и специальность</p> <p>Занятие 3. Профессиональное образование в России и за рубежом</p>
<p><i>Тема 2.Специфика профессии.</i></p>	<p>Занятие 1. Профессии и профессиональные задачи.</p> <p>Занятие 2. Квалификационные требования к специалистам</p> <p>Занятие 3. Зарплата и социальный пакет</p>
<p><i>Тема 3. Поиск работы и продвижение по службе</i></p>	<p>Занятие 1. Способы поиска работы</p> <p>Занятие 2. Оформление документов при приеме на работу</p> <p>Занятие 3. Собеседование при устройстве на работу</p>

<p>Раздел 9. Международное сотрудничество</p> <p><i>Тема 1. Деловая поездка за рубеж</i></p> <p><i>Тема 2. Деловые контакты с зарубежными партнерами</i></p> <p><i>Тема 3. Прием зарубежных партнеров в России</i></p>	<p>Занятие 1. Подготовка к поездке (получение визы, оформление медицинской страховки)</p> <p>Занятие 2. Прохождение таможенного и паспортного контроля</p> <p>Занятие 3. Заказ билета и бронирование гостиницы</p> <hr/> <p>Занятие 1. В гостинице</p> <p>Занятие 2. Презентация университета</p> <p>Занятие 3. Деловые переговоры</p> <hr/> <p>Занятие 1. Составление программы пребывания</p> <p>Занятие 2. Встреча и размещение гостей</p> <p>Занятие 3. Экскурсия по городу и университету</p>
--	--

Приложение 5

Примерная ассоциативная карта по теме « Family »



Let'sDiscussIt

Методическое пособие по английскому языку

Составитель: Рыбакова Е.В.

Рецензенты:

канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей **Колмакова О.А.**

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей **Пашаева И.В.**

Рыбакова Е. В. Let'sDiscussIt: учебно – методическое пособие по английскому языку для студентов 1 и 2 курсов гуманитарных специальностей. 61с.

Методическое пособие предназначено для студентов 1 и 2 курсов гуманитарных специальностей. Оно направлено на развитие умений чтения, монологической, диалогической речи. Пособие содержит аутентичные тексты и упражнения к ним, способствующие активизации лексики в устной и письменной речи.

СОДЕРЖАНИЕ:

Tips to learn English.....	4
Brats.....	7
More alike then different.....	11
The world’s largest family.....	15
Healthy again.....	18
Buried city.....	19
Misunderstandings.....	22
A Real Bargain	25
Black Cats and Broken Mirrors.....	29
Mother's Camp	34
The Treasure Hunt	38
The Plain People	42
An Unexpected Adventure.....	46
Tongue – twisters.....	50