

## ПЕРСПЕКТИВЫ ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ НА ИНОЯЗЫЧНОМ ЗАНЯТИИ И ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

*Мотов С.В.*

США, университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)  
sv-motov@wiu.edu

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности организации учебной работы на иноязычном занятии и вне аудитории. Затронут вопрос соотношения ролей преподавателя и студентов в рамках студентоцентричного иноязычного занятия. Дается классификация ролей студентов при работе в малых группах. Отдельное внимание уделяется трансформации интеракции между педагогом и учащимися в цифровом пространстве во внеурочное время для подготовки домашних заданий. Рассматривается возможность гибкого совместного взаимодействия преподавателя и студентов для освоения нового материала на базе платформы Perusall.

**Ключевые слова:** иностранный язык, методика, иноязычное занятие, коммуникативное взаимодействие, групповая работа, Perusall.

Современная методика преподавания иностранного языка справедливо подчеркивает первостепенное значение ухода от пассивной роли студентов на занятии, от изучения иностранного языка по шаблонам, оторванным от реалий современного мира, а также вытекающую отсюда значимость студентоцентричного характера иноязычных занятий. Ведь именно в активном взаимодействии с другими студентами на занятии, при моделировании ситуаций реального речевого взаимодействия возможна не только полноценная реализация творческого потенциала учащихся, но и адекватное времени полноценное освоение изучаемого языка [1, с. 100-103].

В свою очередь, в рамках таких студентоцентричных занятий, как известно, меняется и роль преподавателя. Если прежде центральное место на уроке занимал педагог, и всякое взаимодействие в классе осуществлялось с его санкции или побуждения и под его жестким контролем, то в рамках студентоцентричного урока роль преподавателя трансформируется в координирующую. Выступая модератором взаимодействий между студентами, педагог способствует более свободному и даже спонтанному коммуникативному взаимодействию учащихся. Во многих случаях, преподаватель не навязывает жесткую структуру заданий, но может предлагать их варианты, наиболее соответствующие особенностям класса.

Несомненно, подобные задания должны быть педагогически целесообразны и согласовываться с изучаемым языковым материалом. Таким образом, здесь весьма важным оказывается детальное и с научной точки зрения обоснованное планирование иноязычных уроков. Разработанные планы занятий должны, с одной стороны, иметь четкую структуру, осуществимые, проверяемые и «осязаемые» цели и задачи. С другой стороны, такие планы занятий должны принимать во внимание известную долю спонтанности и гибкости студентоцентричных занятий. К примеру, выполнение одного упражнения может занять меньше времени, чем ожидалось, и, наоборот, другое коммуникативное взаимодействие в классе может потребовать дополнительного времени в случае если студенты окажутся сильно вовлеченными в дискуссию или у них появятся дополнительные вопросы.

Следует отметить, что количество уточняющих вопросов и к преподавателю, и к одноклассникам увеличивается вместе с увеличением вовлеченности и раскрепощенности студентов на занятии. Стандартная формула, знакомая практически всем преподавателям: «вопросы? – нет вопросов», оказывающаяся почти неизменным атрибутом занятий, ориентированных на главенствующую роль преподавателя, в случае эффективных студентоцентричных занятий зачастую трансформируется в более открытое и непринужденное взаимодействие студентов и с преподавателем, и с одноклассниками. При этом, в зависимости от особенностей класса и конкретного занятия, роль педагога может претерпевать дальнейшие трансформации. Например, преподаватель может делегировать часть своих полномочий некоторым студентам в группах. Так, при ведении дискуссий на иностранном языке или при

групповом самостоятельном освоении материала, чаще встречающихся на старших курсах языковых вузов, преподаватель может в каждой малой группе назначить:

- студента-координатора, координирующего коммуникативное взаимодействие;
- студента, делающего заметки и записывающего наиболее важные пункты обсуждения;
- студента-спикера, устно представляющего информацию, полученную в результате коммуникации в группе;
- студента, записывающего наиболее важную информацию на доске и зарисовывающего схемы, диаграммы, и пр. [2, с. 39].

В зависимости от типа задания и его особенностей возможно распределение и дополнительных ролей [3, с. 65-69]. Более того, как следует из представленной классификации, при определенных условиях студентам могут быть делегированы такие полномочия, традиционно ассоциирующиеся с ролью преподавателя, как контроль за временем и сменой этапов заданий. В наиболее радикальной форме сказанное может выражаться в ситуации, когда преподаватель на занятии, посвященному диспуту, дискуссии или самостоятельной мини-исследовательской работе на иностранном языке между студентами по той или иной обширной проблеме, выступает в активной роли лишь во вводной и заключительной частях занятия. Во вводной части педагог знакомит учащихся с особенностями задания, его этапами и выделенными на каждый этап временными промежутками, а также распределяет роли студентов. В заключительной части преподаватель совместно со студентами подводит итоги и отвечает на вопросы. Основная же часть занятия проходит в самостоятельном взаимодействии между студентами. Роль педагога здесь сводится к контролю хода занятия с минимально-необходимым вмешательством, а также в мониторинге или оценке участия каждого студента. Безусловно, подобная структура урока не может быть универсальной и чаще всего участие преподавателя на занятии требует более активной роли. Тем не менее, из сказанного очевидно, что при должном образом спланированном занятии и достаточном уровне владения студентами коммуникативными навыками на иностранном языке, возможно говорить о преобладании активной роли студентов при самостоятельной работе на занятии.

Вместе с тем, трансформация взаимодействий между педагогом и студентами, а также, собственно, между студентами может касаться не только занятий в аудитории, но и домашней, самостоятельной работы. Более того, именно при самостоятельной работе с текстом, анализе материала на иностранном языке, в частности в CLIL среде, у студентов возникают вопросы, даже если при обсуждении задания или особенностей текста в классе их не возникало. При этом, препятствием в полноценном освоении изучаемого материала здесь может оказаться как неэффективная коммуникация между студентами [3, с. 35-41], так и отсутствие возможности эффективной коммуникации с преподавателем в процессе выполнения задания или работы с текстом. Если студенты в учебной группе обычно имеют определенные каналы взаимодействия, такие как мессенджеры и социальные сети, то взаимодействие между студентами и преподавателем в этом случае зачастую не подразумевается. Сказанное является, с одной стороны, наследием прошлого, когда авторитет преподавателя иностранного языка был гипертрофирован, а, следовательно, коммуникация с ним должна была быть подчеркнуто-формальной и даже ограничивалась стенами учебного заведения. С другой стороны, в качестве препятствия здесь выступают и сами средства коммуникации. Если мессенджеры и социальные сети подразумевают неформальное общение, то образовательные платформы, такие как Canvas и Moodle, при всех их достоинствах, касающихся структурирования курсов и систематизации учебных материалов, не обладают достаточной гибкостью для взаимодействия студентов и преподавателя при работе с конкретным текстом или статьей.

Одним из путей облегчения и повышения эффективности подобной работы становится платформа Perusall. Сочетая в себе достоинства мощного учебного инструмента для работы с текстом и социальной сети с возможностью комментирования и использования таких ее элементов как различные реакции на сообщения собеседников, она позволяет оптимизировать совместную работу студентов вне класса. Учащиеся могут выделять трудные или непонятные элементы текста, задавать связанные с ними вопросы одноклассникам или преподавателю и получать ответы в виде привязанного к каждому выделенному фрагменту текста чата. При этом, вовсе необязательно, чтобы все учащиеся и педагог одновременно работали с текстом. Некоторые студенты могут быстро ознакомиться с изучаемым материалом, выделить интересующие фрагменты и задать

вопросы. Другие студенты, видя уже начавшуюся дискуссию в комментариях, могут дополнять данные ответы и благодарить за те, которые были полезны. Поскольку данная платформа обладает необходимой гибкостью, она позволяет и преподавателю активно участвовать в обсуждении текста, отвечать на вопросы или, наоборот, выделять фрагменты текста и побуждать студентов к дискуссии наводящими вопросами.

Таким образом, среди достоинств использования платформы Perusall могут быть выделены:

- вовлеченность всего класса в работу с текстом на единой платформе;
- ориентированность на индивидуальные особенности и потребности каждого студента. Студенты могут работать в комфортном для них темпе, что, тем не менее, не мешает их продуктивному взаимодействию;
- ориентированность на работу в группе, когда учащиеся объединяют усилия для совместного освоения материала;
- ориентированность на эффективную коммуникацию и сотрудничество между студентами и преподавателем;
- благоприятные условия для ответов на конкретные, касающиеся изучаемого материала вопросы студентов;
- соблюдение баланса между формальным и неформальным взаимодействием между учащимися и педагогом. С одной стороны, Perusall – это платформа, ориентированная на облегчение коммуникации в рамках образовательного процесса, который не ограничивается лишь аудиторной работой. С другой – она включает в себя элементы менее формального взаимодействия, характерные для социальных сетей и мессенджеров. Данная платформа обладает достаточной гибкостью для организации взаимодействия между педагогом и учащимися, в том числе и в зависимости от предпочитаемого им стиля общения со студентами (более формального или менее формального). Таким образом, платформа Perusall оказывается одним из эффективных инструментов организации взаимодействия между преподавателем и учащимися во внеурочное время, позволяющим оптимизировать такую интеракцию для решения образовательных задач.

### Литература

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Москва, 2010.
2. Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 194. С. 35-45.
3. Beebe S.A., Masterson J.T. Communicating in Small Groups. Principles and Practices. Fourth Edition. New York, 1997.