**Технология автономного обучения на уроках иностранного языка в начальной школе**

**Автономное обучение** основано на сосредоточении процесса обучения на личности обучаемого, предоставлении ему большей свободы выбора и максимальной самостоятельности. Исходное определение автономного обучения в области иностранного языка было предложено в 1979 году Х. Холеком. Основные его положения сводятся к следующему: автономия учащегося понимается как умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, включая все компоненты этой деятельности, а именно: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, оценка полученного результата. Более позднее и полное определение автономии было предложено в 1991 году Д. Литтлом, который определял ее как способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений. Способность к автономии проявляется как в способе учения, так и в способе переноса учащимися результатов учения на более широкий контекст.

В англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранного языка отмечено, что автономное обучение (autonomous learning) означает полную самостоятельность, автономию учащихся, когда учитель практически исключается из процесса образования, а учащийся сам решает вопросы, связанные с целями обучения, программой, материалами и так далее. При этом учащимся необходим лишь консультант по некоторым возникающим вопросам .

Некоторые немецкие методисты выделяют следующие умения автономного самоуправляемого обучения: самостоятельная обработка информации, самостоятельное распределение времени, самоконтроль и самоанализ своих действий, рефлексия и желание улучшить свой рабочий процесс (Линда Биль, гимназия «Линда Биль»). Михаель Бенат понимает под автономным обучением такой процесс, где ученики сами конструируют свой процесс обучения иностранному языку и несут полную ответственность. Клаудио Нодари считает, что в процессе автономного обучения учащиеся учатся принимать ответственность за своё обучение, так как они мотивированы увлекательным учебным процессом. Ссылаясь на Х. Холека и на И. Хуттунен, Л. Серку описывает процесс автономного овладения языками как процесс развития способности нести ответственность за свое обучение и обучение в группе, а также определяет роль учителя, который только поддерживает учебный процесс.

*Таким образом, автономное обучение – это организация образовательной деятельности с акцентом на регулятивные УУД, на активную практическую деятельность самих обучающихся, самостоятельность, ответственность и сотрудничество в группе, предоставление свободы выбора заданий, уровня их сложности и способов их выполнения.* Приведем пример использования наиболее приемлемых форм автономного обучения на уроках английского языка в начальной школе.

На этапе *введения нового учебного материала* эффективной является схема «Собрать – Осмыслить (упорядочить) – Систематизировать» (СОС). Данная схема была предложена немецкими учеными Германом Функом и Михаэлем Кёнигом. Применение СОС учит младших школьников видеть языковые закономерности, самостоятельно их осмысливать, самостоятельно открывать новое знание либо в парах, либо в группах (зависит от количества учащихся в классе). Данную форму можно трактовать как реализацию метода коллективного анализирующего наблюдения при изучении языкового материала. Этапы работы в рамках автономного обучения на примере схемы СОС представлены в таблице 1.

***Таблица 1***

**Этапы автономного обучения (на примере схемы СОС)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этап | Цель этапа | Организация деятельности |
| действия учителя | действия учащихся |
| Собрать | Нахождение в тексте и фиксация общего или различного языковых явлений | Предлагает учебный материал в виде текста, лучше аутентичного, в котором встречаются новые языковые явления, наблюдает за работой учащихся, оказывает помощь в нахождении значений слов при необходимости (указывает на источник: словарь, урок в учебнике) | Читают текст, выполняют, предложенное учителем задание: подчёркивают или выписывают выделенные конструкции в виде слов, фраз, предложений |
| Осмыслить (упорядочить) | Выделение основных признаков общности или различия языковых явлений | Корректирует работу каждой группы | Заполняют таблицу, распределяя выписанные или подчеркнутые фразы, слова, предложения по схожим признакам |
| Систематизировать | Открытие языкового явления, формулировка правила употребления того или иного языкового материала | Предлагает различные опоры для формулировки правила, учитывая языковую подготовку учащихся в группе | Анализируют сгруппированные слова, фразы, предложения, находят закономерности, формулируют правила |

Рассмотрим более подробно данную схему на примере объяснения темы «Употребление неопределённого местоимения *some* с неисчисляемыми существительными» в 3-м классе (УМК «Английский с удовольствием» М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева).

*На первом этапе* каждый член малой группы получает текст. Эффективнее работа будет проходить с аутентичным текстом, но приемлемы и просто предложения, связанные по смыслу. Если группа достаточно сильная, то можно ввести в текст одно–два новых слова. Учащиеся получают задание «*Прочитайте текст и подчеркните существительные – названия продуктов питания*».

*Hello! My name is Billy. I have got a kitchen (кухня) in my house. I have got a lot of food. I like eating. I like some jam, some ham, cakes, sweets, some milk, some butter, eggs, oranges, some juice, some soup, some porridge, lemons.*

Сначала каждый работает индивидуально. Если кто-то не понимает текст или отдельные слова, он может обратиться за помощью к членам группы, используя прием «светофор». На столах у каждого члена группы лежат кружки трех цветов – красный, жёлтый, зелёный. Если ребёнок не понимает текст совсем, он поднимает красный кружок, если он не понимает слово, то поднимает жёлтый, если текст понятен – зелёный кружок. Капитан группы, который выбирается перед началом работы самими учащимися (или назначается учителем), следит за сигналами «светофора» и реагирует на них, пытаясь помочь самостоятельно, либо привлекая других членов группы. После прочтения текста дети работают совместно, подчёркивают все существительные в тексте. Далее вместе с педагогом группы проверяют правильность выполнения задания, зачитывая подчёркнутые существительные.

На *втором этапе* учащимся предлагается задание *«Разделите подчеркнутые существительные на два столбика».* Выполняя его, учащиеся пытаются выделить основание классификации, например, делят существительные на группу со словом *some* и группу слов, которые образуют множественное число с помощью окончания -s. К данному этапу относятся также задания типа заполни таблицу, выдели цветом и т.д. Именно эта работа позволяет зафиксировать сходства или различия языковых структур.

|  |  |
| --- | --- |
| cakes | some jam |
| sweets | some ham |
| eggs | some milk |
| oranges | some butter |
| lemons | some juice |
|  | some soup |
|  | some porridge |

На *третьем этапе* младшие школьники пытаются проанализировать существительные, выписанные в таблицу. При необходимости педагог задаёт наводящие вопросы, давая небольшие подсказки. Дети делают вывод о том, что к существительным во множественном числе добавляют окончание -s. В некоторых случаях добавляется слово *some*. Все вместе выясняют, что есть существительные, которые «не подлежат исчислению», – неисчисляемые, они всегда употребляются в единственном числе и со словом (неопределенным местоимением) *some.* Только к исчисляемым существительным добавляется окончание -s во множественном числе. После этого ученики пытаются самостоятельно сформулировать правило употребления неопределенного местоимения *some*с существительными, заполняя пропуски в тексте-выводе:

***Вставьте пропуски.*** *Имена существительные бывают\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ существительные образуют множественное число с помощью окончания \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ существительные мы употребляем со словом \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.*

В случае затруднения можно предложить разные задания: от рецептивного через репродуктивное задание к продуктивному (как на иностранном, так и на русском языке). Например,

* выбрать из предложенных вариантов правильную формулировку правила;
* рассмотреть приведённые примеры и сформулировать правило;
* вставить пропущенные слова в правило;
* придумать, как лучше запомнить это правило через схему, рисунок, рифмовку, таблицу, символы.

Данная схема наиболее продуктивно работает при изучении грамматического материала, который, по мнению детей, является наиболее трудным и скучным. По нашим наблюдениям, большинство учащихся третьего класса предпочитают работать по схеме СОС в парах (пары при этом ребята хотят создавать самостоятельно), а для четвероклассников работать по данной схеме интереснее в малых группах по 3–4 человека, потому что они «могут помочь друг другу», «подсказать и объяснить, если что-то не понимаешь». В результате такой работы дети учатся слушать собеседника и вести диалог, излагают своё мнение и аргументируют собственную точку зрения, работают в сотрудничестве как друг с другом, так и с учителем. Сложность при организации групповой работы на уроках иностранного языка заключается в том, что необходимо научить учащихся общаться на иностранном языке. Педагоги приняли решение об обязательном использовании фраз-клише при выполнении заданий в группе: I think, you are mistaken; to my mind, in my opinion, а далее простые предложения на английском языке. Если ученик не может сформулировать предложение, то обращается за помощью к учащимся своей группы либо к учителю.

На этапе *тренировки нового и повторении пройденного* лексического либо грамматического материала наиболее интересной и достаточно эффективной формой работы в рамках данной технологии является *обучение «по станциям*» (предложена немецкими методистами Кристиане Рауер и Мануелем Зальцбергом). Обучение «по станциям» делает возможным деятельностное, самостоятельное и дифференцированное обучение. Оно ускоряет процесс обучения и облегчает процесс запоминания материала. В режиме игровой ситуации школьники чувствуют себя более раскрепощенно, не боятся рассуждать, и процесс обучения зависит не только от учителя, но и от самих учеников. Для проведения урока с использованием «станций» педагогу необходимо подготовить задания для каждой станции. Все станции (их должно быть не меньше, чем групп) получают названия. На каждой станции предусмотрены задания разного уровня сложности, чтобы учащиеся могли сами выбирать задания по своим силам. Уровни сложности можно выделить цветом: например, зелёный – элементарный уровень, жёлтый – средний, красный – повышенный уровень. Практика показывает, что поначалу все ученики сразу берутся за задания повышенного уровня сложности, но систематическая работа в данной форме учит детей реально оценивать свои силы. Необходима станция, на которой младшие школьники могут применить свои знания в устной речи (диалогической либо монологической). В этом случае учитель находится на этой станции в качестве слушателя либо партнера-собеседника. Обязательно предусмотрена *«сервисная станция»*, на которой представлены справочные материалы (словари, грамматические справочники, учебники) и ответы на задания. После выполнения заданий учащиеся самостоятельно проверяют совместно выполненную работу. Нужна *«перевалочная станция»*, на которой задание будет легким, его выполнение даст возможность почувствовать успех каждому учащемуся независимо от уровня языковой подготовки. На этой станции можно поместить задание типа отгадывание кроссвордов, ребусов, загадок, чтение шуточных историй. Данное задание не оценивается, ученик получает дополнительный приз.

При проведении урока с использованием данной формы выделяют три основных этапа: *информационный, процессуальный и рефлексивный (К. Рауер, М. Зальценберг)*. *Информационный этап* включает в себя вводную беседу, в которой педагог подчёркивает особенности занятия, устанавливает связь с предыдущими уроками, создает мотивацию, совместно определяются правила поведения. Например, за заданием отправляется один член группы, один говорит – все слушают, мнение каждого члена группы важно, каждый обязательно высказывает свое мнение, используя речевые клише. Во время работы учителю необходимо добиваться сознательного выполнения данных правил всеми учащимися. Также на информационном этапе младшие школьники знакомятся с материалами и заданиями, обходя все станции. Задача данного этапа заключается в том, чтобы показать учащимся разнообразие заданий, возможности выбора деятельности.

*Процессуальный этап* – это этап выполнения заданий для тренировки нового языкового материала либо повторения ранее изученного. Работа идет в малых группах по 3–4 человека на четырех станциях («Word station», «Speaking station», «Bookworm», «Grammar in use»). На станции «All you know station» находится легкое задание. Для того чтобы работа в группе была наиболее эффективной, необходимо формировать группы детей с разным уровнем языковой подготовки, чтобы наиболее подготовленные ученики могли ещё раз объяснить материал тем, кто что-то не понял. Каждая группа при данной форме организации образовательной деятельности имеет возможность работать в своем режиме и за короткий промежуток времени усвоить больший объем информации*.* Каждая группа получает маршрутный лист с номерами заданий и названиями станций, полями для ответов на каждой станции. Здесь же выставляются баллы при самоконтроле учащихся. На маршрутном листе учащиеся пишут общую сумму баллов, полученных на всех станциях. Совместная деятельность учащихся на данном этапе инициируется самими участниками, так как школьники сами определяют маршрут следования и уровень сложности заданий. Педагог не ограничивает время выполнения задания на каждой станции, но время прохождения всех станций ограничивается. Учитель только ориентирует ребят о количестве прошедшего и оставшегося времени.

*На рефлексивном этапе* подводится итог урока: группы переводят баллы в отметки согласно шкале, предложенной педагогом. За каждое правильно выполненное задание элементарного уровня группа получает 3 балла, за задание среднего уровня сложности – 4, за задание повышенного уровня сложности – 5 баллов. Далее учащиеся выражают свое мнение, отвечая на вопросы: «Какие задания вам больше всего понравились и почему?», «Какие задания были самыми трудными и почему вы испытали трудности в их выполнении?», «Пробовали ли вы выполнять задания повышенной сложности? Получилось ли выполнить их?». Данный этап важен как для учеников, так и для педагога для дальнейшей корректировки работы. Как показывает практика, данный этап имеет свои трудности. Например, из-за недостатка времени не все дети могут выразить своё мнение. Поэтому здесь можно использовать различные приёмы, например, приём «магического говорящего камня» (К. Рауер, М. Зальценберг). Ученик, получивший камень, держит слово, а затем передает камень по своему желанию другому ученику.

На начальном этапе обучения «по станциям» педагоги выражали опасение, что младшие школьники будут выполнять задания лишь формально. Однако систематическое применение данной формы работы на уроках иностранного языка показало, что учащиеся быстро приняли принципы работы на станциях и при выполнении заданий они ориентируются не на скорость выполнения, не на количество выполненных заданий, а на правильность. Более того, педагоги заметили, что слабые ребята не боятся пробовать выполнять задания средней сложности, а более сильные учащиеся стали качественнее выполнять задания повышенной сложности.

Таким образом, автономное обучение реализует предметное (усвоение лексического и грамматического материала) и метапредметное содержание образовательной деятельности, связанное с формированием регулятивных УУД (целеполагание, планирование, контроль, оценка) и коммуникативных УУД (взаимодействие в паре и группе).