

Сравнение и оценка методов обучения по степени их концептуальности, эффективности и результативности

Кариева Марина Преподаватель

Ташкентский государственный экономический университет

Аннотация: Разработка новых методов обучения, поиск наиболее эффективных из них обусловлены не только стремлением методистов и преподавателей максимально приблизить процесс обучения к реальному процессу овладения языком учащимися с учетом их общих и индивидуальных особенностей, но и неудовлетворенностью использования общепринятых методов и подходов к обучению. Когда возникает новый метод, его эффективность, валидность и результативность оцениваются путем сравнения с уже существующими методами обучения. При этом основные подходы, используемые в новых методах, обычно не ставятся под сомнение, речь идет лишь о глубине понимания, полноте и точности реализации их базовых принципов или об отдельных модификациях и дополнениях.

Ключевые слова: Кроме того, очевидно, что в основе сравнения и оценки методов обучения должны лежать не только базовые принципы, формирующие эти методы, но и определенные критерии, которые позволили бы установить, что данные методы являются гомогенными по всем параметрам, включающим цели, задачи, сроки, этапы обучения, а также возрастные особенности обучаемых.

В научной литературе имеется множество экспериментальных данных по определению эффективности и результативности различных методов обучения. Среди наиболее масштабных и длительных экспериментов по сравнению и оценке методов обучения следует назвать пенсильванский эксперимент. В нем приняли участие 2171 человек. Цель эксперимента – сравнить грамматико-когнитивный, аудиолингвальный и комбинированный (аудиолингвальный + грамматико-когнитивный) методы. Учащиеся средних школ, изучавшие французский и немецкий языки, были обеспечены учебными материалами, представляющими три разных метода. Помимо основной задачи – сравнение и оценка методов обучения – перед

исследователями стояли еще две задачи: определить, какая форма занятий более эффективна для метода; выявить отношение учащихся к иностранному языку. В результате эксперимента было установлено: а) технические средства, используемые на занятиях два раза в неделю, заметного влияния на уровень овладения языком не оказывают; б) не существует оптимальной комбинации метода и формы занятий; в) независимо от используемого в учебной аудитории метода обучения интерес учащихся к изучению языка угасает, и постепенно у части из них развивается неприязнь к языку, его носителям, стране и культуре. Помимо этих основных выводов, эксперимент позволил провести сравнение различных типов учебников, программ, а также побудил методистов к разработке различных модификаций существующих подходов и методов в обучении иностранным языкам, поколебал установку некоторых преподавателей к использованию одного метода.

В числе других экспериментальных программ по установлению эффективности и результативности методов обучения следует назвать эксперимент, проведенный американскими исследователями Г. Шерером и М. Вертхаймером. Они сравнивали и оценивали результаты обучения по сознательно-практическому и аудиолингвальному методам. В качестве гипотезы эксперимента исследователи выдвинули положение, согласно которому опережающее овладение устными видами речевой деятельности при обучении по аудиолингвальному методу влияет на приобретение умений в письменных видах речевой деятельности в такой степени, что последние оказываются лучше развитыми, чем при обучении по сознательно-практическому методу. Судя по гипотезе, авторы эксперимента хотели доказать преимущество бихевиористского и структурального направлений в психологии, на идеях которых был разработан аудиолингвальный метод. Однако прогноз эксперимента в конечном итоге не подтвердился: в реальном учебном процессе учащиеся лучше овладевают теми видами речевой деятельности, которым их больше обучают, – при использовании аудиолингвальной методики они лучше говорят и понимают на слух, а при работе по сознательно-практическому методу – имеют лучшие показатели в письменных видах речевой деятельности.

Эксперименты по сравнению и оценке методов обучения, с одной стороны, показали, что ни один из существующих методов не является панацеей и не имеет особых преимуществ при овладении иностранным языком, а с другой стороны, поставили перед исследователями-мето-дистами по крайней мере три важнейшие вопросы, решение которых имеет принципиальное значение для построения оптимальной модели обучения. Суть их в следующем: а) одинаково или по-разному овладевают иностранным языком учащиеся, которых обучают по одному и тому же методу; б) целесообразно ли варьировать методы обучения в зависимости от контингента учащихся, целей и условий обучения; в) почему у учащихся, которых обучают по разным методам, в принципе не наблюдается особых качественных различий в овладении четырьмя видами речевой деятельности. Очевидно, что ответы на эти вопросы можно получить лишь в том случае, если современная теория обучения будет иметь единое представление о процессе овладения иностранным языком, а также об индивидуальных стратегиях овладения и пользования языком при речепорождении и речевосприятии.

Отсутствие единого мнения о процессе овладения языком, индивидуальных стратегиях, а также противоречивость получаемых в экспериментах результатов привели к тому, что исследователи отказались от глобального сравнения методов обучения по степени их обучающей эффективности и результативности и отдать предпочтение изучению эффективности использования в методах отдельных факторов и принципов, влияющих на овладение языком как средством общения. Поскольку эти факторы и принципы охватывают самые существенные стороны обучения и владения языком, то можно априорно установить преимущества и недостатки оцениваемых методов. К таковым методическим принципам можно отнести следующие оппозиционные признаки (см. табл. 3): коммуникативное/некоммуникативное овладение языком; анна-лизируемое (сознательное) / неанализируемое (механистическое) овладение языком; аффективность/неаффективность метода обучения; моделируемое/немоделируемое овладение языком; независимая/детерминируемая модель использования языка как средства общения; глобальное/неглобальное овладение языком; концентрическое/неконцентрическое

овладение языком; интегрированное/последовательное овладение видами речевой деятельности; универсальное/специфическое содержание обучения; системная/несистемная последовательность введения учебного материала.

Таблица 3. Методические принципы и критерии, формирующие различные методы обучения

Методические принципы и критерии	
<p>Коммуникативное (функциональное) овладение языком. Овладение языком коммуникативно, если учащиеся овладевают системой языка в ситуациях общения</p>	<p>Некоммуникативное (нефункциональное) овладение языком. Метод обучения не коммуникативен, если учащиеся лишены возможности вступить в общение</p>
<p>Анализируемое (сознательное) овладение языком. Если в методе обучения язык рассматривается как управляемое правилами поведение, то осознание этих правил и схем является обязательным в учебном процессе. При таком подходе опора делается на познавательные и интеллектуальные способности учащихся, в случае необходимости</p>	<p>Неанализируемое (механистическое) овладение языком. В методах, предполагающих механистические приемы и способы работы, направленные на выработку автоматизмов, овладение системой языка является целью обучения</p>

<p>учащиеся могут проанализировать порождаемые или воспринимаемые ими высказывания</p>	
<p>Аффективный способ овладения языком. Метод, при котором учитываются мотивация, эмоциональный настрой, значимость изучаемого материала, считается аффективным</p>	<p>Неаффективный способ овладения языком</p>
<p>Моделируемое овладение языком. Овладение языком, при котором признается наличие управляемой правилами модели обучения, а учебный процесс направлен на постепенное формирование этой модели</p>	<p>Немоделируемое овладение языком</p>
<p>Независимая модель использования языка как средства общения</p>	<p>Детерминируемая модель использования языка как средства общения. Если учащиеся лишены возможности строить собственные программы речевого поведения, а должны строго следовать заученным образцам, то такая модель овладения языком является закрытой для творчества</p>

<p>Глобальное овладение языком. Принцип глобальности реализуется в методе в том случае, если учащиеся оперируют такими единицами, как высказывание, диалог, текст, а не отдельными элементами, составляющими эти единицы</p>	<p>Неглобальное овладение языком</p>
<p>Концентрическое овладение языком. При концентрическом овладении языком учащиеся не должны заучивать презентуемый материал раз и навсегда, так как в ходе учебного процесса они будут встречаться с ними неоднократно</p>	<p>Неконцентрическое овладение языком</p>
<p>Интегрированное (взаимосвязанное) овладение видами речевой деятельности. Одновременное овладение аудированием, говорением, чтением и письмом характеризует метод как интегрированный</p>	<p>Последовательное (неинтегрированное) овладение видами речевой деятельности. При последовательном овладении четырьмя видами речевой деятельности копируется последовательность усвоения родного языка</p>
<p>Универсальное содержание. Универсальное – это единое для всех коммуникативное содержание</p>	<p>Специфическое содержание. Специфическое содержание определяется необходимостью знать систему формальных средств</p>



	выражения, а также коммуникативными потребностями учащихся и относительно конкретными средствами общения
<p>Системная последовательность введения материала.</p> <p>Каждое новое правило или явление соотносится со всей системой языка</p>	<p>Несистемная последовательность введения материала</p>

Список литературы:

1. Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения: учеб. пособие. М., 2000.
2. Экономическая социология / под ред. В. И. Верховина. – 3-е изд., пер. и доп. – М. : КДУ : Университетская книга, 2018.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного: Программа курса для аспирантов и соискателей. М., 1999.
4. Яковчук, В. Н. Экономическая социология / В. Н. Яковчук. – Минск : МИТСО, 2005.
5. Экономико-социологический словарь / НАН Беларуси, Институт социологии; науч. ред. Г. Н. Соколова; [сост.: Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк]. – Минск : Беларуская навука, 2013.