

КОЛЛЕКТИВНАЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Аннотация

Статья описывает теоретические положения и практические пути интеграции информального и формального изучения иностранного языка на основе принципов коллективной персонализации. Приведены результаты пробного обучения, организованного в группах студентов, изучающих французский в качестве первого или второго иностранного языка. В ходе опроса были выявлены основные виды повседневной иноязычной деятельности студентов-филологов и частота их использования. Организация информального обучения на основе коллективной персонализации позволила повысить мотивацию студентов и привела к увеличению числа видов иноязычной коммуникативной деятельности, изначально практикуемых студентами в меньшей степени.



Abstract

COLLECTIVE PERSONALIZATION OF INFORMAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING

The article describes from the theoretical and practical point of view how to integrate informal and formal learning of a foreign language by ways of collective personalization. A trial study was organized with participation of students studying French as their first or second foreign language. The survey helped to identify what types of everyday foreign-language activities students practiced and how frequently. The collective personalization of informal learning has improved the students' motivation and has led to an increase in the number of foreign-language activities initially practiced by students to a lesser extent.



Ключевые слова

коллективная персонализация, информальное обучение, формальное обучение, виды повседневной иноязычной деятельности



Keywords

collective personalization, informal learning, formal learning, everyday foreign-language activities

Современное образование характеризуется интенсивным поиском наиболее эффективных форм образовательной деятельности, созданием таких условий обучения и развития, которые мотивировали бы студентов и способствовали максимальному раскрытию их способностей. Одним из таких условий является персонализация образовательного процесса.

Принято считать, что персонализация образования – это процесс образовательного взаимодействия, ориентированный на интересы, активность, инициативность обучающегося и рефлексивную позицию педагога. Совместная работа преподавателя и студента направлена на формирование предметных умений и универсальных учебных действий, получение продуктивных результатов.

В статье рассматриваются пути интеграции внеурочной и учебной деятельности для создания индивидуального образовательного пространства, с одной стороны, и одновременно — условий для сотрудничества в группе, с другой стороны, предоставляя каждому ее участнику возможность проявить свою индивидуальность и уникальность, ставить и реализовывать личностно значимые цели.

Теоретические основы. Исследование основывается на двух концепциях: коллективной персонализации (*collaborative personalization*) и информального обучения (*informal learning*).

Обзор теоретической литературы требует разграничения терминов «индивидуализированное обучение», «дифференцированное обучение» и «персонализированное обучение». Несмотря на то что они являются близкими синонимами, рассмотрим их как отдельные понятия. В дифференцированном или индивидуализированном классе учитель, принимая во внимание особенности характера учащихся, оказывает им поддержку. Как упоминает К.Э. Томлинсон, учителя могут добиться дифференциации, адаптируя содержание, процесс и результаты в соответствии с индивидуальными интересами учеников и профилями обучения [9]. Тем не менее основное различие между персонализированным подходом к обучению, описанным в настоящей статье, и двумя другими концепциями заключается в роли учащихся в процессе персонализации. При индивидуализации и дифференциации принятие решений и анализ осуществляет преподаватель, в то время как при персонализации одним из наиболее важных моментов является ответственность самих обучающихся [5].

Термин «персонализированное обучение» может толковаться по-разному в зависимости от образовательного контекста, одним из которых является «персональная образовательная среда» (*Personal Learning Environments — PLE*). *PLE* — концепция, основанная на использовании совокупности объектов образовательного процесса, полученной из информационно-коммуникационной образовательной среды (ИККОС) путем адаптации в соответствии с целями, содержанием, планируемыми результатами обучения, потребностями и способностями обучаемого. *PLE* выступает средством персонализации обучения [4]. Не теряет своей актуальности идея обучения по индивидуальным траекториям, целью которого является формирование у учащихся умений самостоятельно развивать мотивы своей познавательной деятельности; организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с педагогами и сверстниками; планировать, контролировать и оценивать результаты своей деятельности [2].

Персонализация в образовании включает по меньшей мере пять аспектов:

- 1) Первый — *адаптация* — заключается в создании индивидуального контента в соответствии с результатами ученика в определенной деятельности или в соответствии с его цифровым следом.
- 2) Вторым аспектом является *кастомизация*, которая заключается в адаптации содержания обучения к потребностям, интересам и опыту учащегося.
- 3) Третий — это *индивидуализация*, когда все учащиеся следуют одному и тому же процессу обучения, но в разном темпе.
- 4) Четвертый аспект — *дифференциация*: она направлена на отражение неоднородности класса и фокусируется на том, как преподнести информацию, чтобы охватить различные профили учащихся, такие, как, например, «продвинутые ученики» или «учащиеся с особыми потребностями».

- 5) Пятый аспект — собственно *персонализация*, или «обучение, ориентированное на студента». В отличие от других аспектов, где техническое оснащение, учитель или администрация отвечают за адекватность содержания, здесь именно учащийся принимает активное участие в персонализации на всех уровнях [6].

Ниже рассмотрим пять типов персонализации: поверхностную, сегментированную, предписывающую, адаптивную и коллективную [10].

1. *Поверхностная* персонализация — это персонализация «извне», на уровне представления, без каких-либо изменений в содержании или методах обучения. Например, признание имени в качестве своего рода средства идентичности учащегося или персонализация типа документа в бумажной или электронной форме, а также на уровне формата текста или изображения.
2. *Сегментированная* персонализация состоит в группировании учащихся по различным категориям в соответствии с конкретными стандартами, такими как регион, язык, уровень результатов.
3. *Предписывающая* персонализация позволяет представлять контент в соответствии с профилем, предпочтениями, амбициями, стремлениями и потребностями учащегося. Это своего рода индивидуализированная кастомизация.
4. *Адаптивная* персонализация применяется автоматически, систематизируется в соответствии с точным алгоритмом, который позволяет анализировать активность учащегося, чтобы представить ему содержание в соответствии с его действиями.
5. *Коллективная* персонализация направлена на сотрудничество преподавателя и учащегося при разработке или изменении содержания обучения. Учащийся способен определить собственные цели и выбрать ресурсы для обучения. Критерии отбора могут отличаться в зависимости от его способностей и любознательности. Будучи активным участником процесса, учащийся создает образовательную среду в соответствии со своим опытом и уровнем подготовки. Коллективная персонализация вовлекает учащихся на всех этапах обучения: разработка контента, планирование, совместное использование ресурсов, взаимодействие и т.д. — и отводит важную роль диалогу и межличностному взаимодействию.

Иноязычное образование охватывает все формы обучения, а именно:

- **формальное:** учебные мероприятия, проводимые в специально организованном, структурированном и целенаправленном контексте (по окончании выдается документ об образовании);
- **неформальное:** все альтернативные или дополнительные по отношению к системе формального образования курсы, тренинги и программы, реализуемые специализированными организациями, обычно не позволяющие приобрести квалификацию, но облегчающие интеграцию в рабочую среду;
- **информальное:** самонаправляемые и мало структурированные мероприятия, реализуемые в темпе учащегося; они могут быть связаны с профессиональной деятельностью, полезны как для работы, так и для личного опыта, при этом являются неотъемлемой частью учебной среды [8].

Концепция *информального* обучения, связанного с самообразованием, занимает центральное место в теории образования на основе опыта, разработанной Джоном Дьюи (1938), и в теории поля Курта Левина (1951), описывающей изменение поведения человека в результате его взаимодействия с окружающей средой. Стремительно меняющаяся реальность, новые

информационные технологии, применяющиеся в профессиональной и образовательной деятельности, находят отражение в исследованиях современных ученых. В. Марсик и М. Вольпе описали неформальное обучение как неотделимый от работы и повседневной жизни эмпирический процесс приобретения знаний, мотивируемый внутренними или внешними стимулами. Так, по их мнению, подавляющее большинство процессов обучения носит неформальный и случайный характер, вместе с этим признается синергия между формальным и неформальным типами образования [7].

Различные образовательные онлайн-платформы основаны на принципах персонализированного обучения. Это может быть структурированная и организованная онлайн-среда, которая предоставляет в распоряжение учащегося и преподавателя все необходимые ресурсы. Существуют автоматизированные инструменты, способные определять профиль обучения, выстраивать таблицы анализа и мониторинга, составлять анкеты для анализа потребностей и компетенций (программы и курсы) учащихся, обучающие (самокорректирующиеся упражнения) и итоговые (экзаменационные и оценочные работы) инструменты оценки и т.д. [8].

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии играют двойную роль в нашем исследовании: с одной стороны, это источник и средство неформального обучения, с другой стороны, это способ организации и вовлечения учащихся в персонализированное сотрудничество.

Материалы и методы. Работа строится в контексте неформального обучения иностранным языкам (ИЯ) на основе коллективной персонализации. Исследование заключалось в проверке эффективности интеграции неформального самообучения ИЯ в учебный процесс с помощью методического инструментария, позволяющего ставить цели, планировать, фиксировать, оценивать результаты и обмениваться ими. Гипотеза исследования заключается в том, что процесс интеграции неформального самообучения ИЯ в формальный процесс обучения будет эффективным при условии придания ему управляемого характера.

Табл. 1

**Виды
повседневной
иноязычной
деятельности
и частота
их использования**

На начальном этапе исследования нашей задачей было выяснить, какие виды повседневной внеурочной иноязычной деятельности практикуются студентами-филологами и с какой частотой. Нами было опрошено 50 студентов 1–4-х курсов филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, 30% из которых изучают французский как первый и 70% — как второй иностранный язык. Ниже приведены результаты опроса (см. табл. 1).

Виды деятельности	Частота выполнения				
	Ежедневно	Часто	Иногда	Очень редко	Никогда
Слушаю иноязычные песни	35	7	4	4	—
Слушаю радио (аудиоподкасты) на иностранном языке	5	15	15	6	9
Смотрю художественные фильмы/сериалы на иностранном языке	5	26	14	3	2
Подписан на иностранный блог и слежу за публикациями блогера	18	15	5	6	6
Смотрю видео, посвященные изучению иностранного языка	4	11	21	11	3
Общаюсь с носителями иностранного языка в социальных сетях	4	6	17	7	16
Пишу иноязычные комментарии в социальных сетях	2	8	11	8	21

Виды деятельности	Частота выполнения				
	Ежедневно	Часто	Иногда	Очень редко	Никогда
Участвую в разговорных клубах на иностранном языке	–	7	6	7	30
Слежу за новостями в иноязычных интернет-СМИ	13	11	9	7	10

Опрос позволил выявить наиболее популярные виды деятельности, среди которых «прослушивание иноязычных песен», «просмотр художественных фильмов и сериалов на иностранном языке», «подписка и чтение / просмотр публикаций блогеров – носителей иностранного языка». Помимо приведенных видов внеурочной иноязычной деятельности, каждый опрошиваемый имел возможность назвать другие действия, практикуемые им в повседневной жизни, но не указанные в таблице. Среди них были перечислены следующие: чтение книг на иностранном языке; написание очерков и заметок на иностранном языке; написание стихотворений на иностранном языке; чтение научной литературы; использование приложений на компьютере и телефоне на иностранном языке; слушание аудиокниг; просмотр мемов; использование запросов в интернете на повседневные и специфические темы; ведение личного дневника на иностранных языках; просмотр интервью и/или научно-популярного контента; использование настольных и компьютерных игр на иностранном языке; использование приложений для изучения иностранных языков; перевод, конспектирование материалов, встречающихся в повседневной жизни.

Опрос также показал, что некоторые виды деятельности, которые могли бы присутствовать в повседневной жизни студентов, недостаточно популярны, хотя и очень полезны для совершенствования их языковой компетенции. В их числе можно отметить «прослушивание радио или аудиоподкастов», «просмотр видео, посвященных изучению иностранного языка», «общение с носителями иностранного языка», «написание комментариев в социальных сетях», «участие в разговорных клубах на иностранном языке», «мониторинг новостей в иноязычных интернет-СМИ». Причиной низкой популярности вышеуказанных действий, помимо отсутствия интереса к ним, может быть недостаточная осведомленность о ресурсах данных видов деятельности. В этом случае важным мотивирующим фактором, на наш взгляд, могло бы стать сотрудничество студентов, предполагающее обмен информацией и мнениями.

На следующем этапе нашего исследования были отобраны экспериментальная и контрольная группы. В качестве экспериментальной группы выступили студенты 1-го и 3-го курсов филологического факультета СПбГУ, изучающие французский как второй иностранный язык (всего 20 студентов). Им был предложен дидактический инструмент в виде технологии «коллективная персонализация».

Технология осуществляется в три этапа. *Первый этап* включает установочное занятие, проводимое в начале семестра. Для вовлечения студентов в процесс сотрудничества и более быстрого и эффективного обмена информацией для каждого члена группы была предусмотрена персональная страница в таблице с общим доступом. В начале каждого месяца в нее вносились выбранные учащимся 3–4 вида повседневной иноязычной деятельности из предлагаемого списка коммуникативных ориентиров, а также объем и сроки их выполнения. Последние классифицированы в соответствии с видами коммуникативной деятельности Общеευропейских компетенций владения иностранным языком: восприятие информации (аудирование и чтение), воспроизведение (говорение и письменная речь), взаимодействие (в устной и письменной форме), медиация [3]. Студенты могли предложить свой вид активности, если такового

не было в списке. Виды активности должны были меняться ежемесячно для того, чтобы обеспечить вариативность повседневной иноязычной деятельности.

Второй этап – контроль и обсуждение промежуточных результатов. Каждую неделю студенты фиксировали выполненные коммуникативные действия, отбирали интересный для них языковой и речевой материал, который планировали активно использовать на занятиях; оценивали себя, регистрируя результаты, давали комментарии по выполненной работе, указывали источники информации. Один раз в месяц члены группы делились на занятия наиболее интересными ресурсами и полезными видами деятельности [1].

На заключительном этапе в конце семестра студенты выступили с отчетной презентацией результатов своей деятельности, обсудили преимущества и недостатки тех или иных источников информации, приложений, платформ и подвели итоги работы.

Результаты. Для сопоставления результатов, помимо экспериментальных, были опрошены контрольные группы студентов, не работающих по технологии «коллективная персонализация»: 10 студентов 2-го курса того же факультета, изучающих французский как первый иностранный язык. Предполагается, что изначально студенты контрольной группы были более мотивированы. Это объясняется большим количеством часов, отводимых на изучение французского языка, а следовательно – и более высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции. Считаем допустимой незначительную разницу в исходных параметрах контрольной и экспериментальной групп, так как для нашего исследования важен прогресс относительно первоначальных показателей.

Полученные результаты мы разделили на две группы. В первую вошли наиболее часто используемые виды иноязычной деятельности (см. табл. 2), которые ранее, до эксперимента, присутствовали в повседневной жизни большинства студентов. Как следует из приведенных данных, увеличение активности отмечается по большинству видов иноязычной деятельности. Зафиксирован значительный прирост (+20%) в таких видах деятельности, как просмотр художественных фильмов на иностранном языке; чтение и просмотр публикаций блогеров – носителей ИЯ; просмотр видео, посвященных изучению ИЯ, и использование мобильных приложений для изучения ИЯ. К проблемным случаям (отсутствие или незначительный прирост) отнесем прослушивание радио (аудиоподкастов) и чтение на иностранном языке, мониторинг новостей в иноязычных интернет-СМИ.

Табл. 2

**Наиболее часто
практикуемые
иноязычные виды
деятельности**

Вид деятельности	До апробации, %	После апробации, %	Контрольная группа, %
Слушаю иноязычные песни	100	100	100
Слушаю радио (аудиоподкасты) на иностранном языке	60	60	70
Смотрю художественные фильмы / сериалы на иностранном языке	70	90	90
Подписан на иностранный блог и слежу за публикациями блогера (видео, аудио, текстовые посты)	80	100	90
Смотрю видео, посвященные изучению иностранного языка	70	90	80
Слежу за новостями в иноязычных интернет-СМИ	60	70	60
Читаю книги на иностранном языке	70	70	70
Использую приложения для изучения иностранных языков	60	80	80

Ко второй группе (см. табл. 3) мы отнесли наименее часто используемые виды иноязычной деятельности, которые практиковались меньшинством студентов

или совсем не присутствовали в их повседневной жизни. Значительный прирост показателей объясняется тем, что студенты должны были регулярно варьировать планируемые виды деятельности. Мотивирующим фактором для них стал обмен мнениями в группе, который позволил узнать о новых источниках информации, а также ранее неизвестных способах общения с носителями ИЯ.

Табл. 3

Наименее часто
практикуемые
иноязычные виды
деятельности

Вид деятельности	До апробации, %	После апробации, %	Контрольная группа, %
Общаюсь с носителями иностранного языка в социальных сетях	50	70	50
Пишу иноязычные комментарии в социальных сетях	40	60	50
Участвую в дистанционных разговорных клубах на иностранном языке	20	60	30
Использую настольные и видеогри на иностранном языке	30	70	10
Делаю перевод, конспектирование материалов, встречающихся в повседневной жизни	30	50	40

Анализ и обобщение всех представленных выше данных позволяют утверждать, что студенты повседневно используют значительное количество рецептивных видов иноязычной коммуникации. Как можно заметить, интерес также проявляется к онлайн-взаимодействию. В меньшей степени практикуется медиация, говорение и письмо, что объясняется, по-видимому, небольшим языковым опытом студентов, изучающих французский как второй ИЯ. Данный вывод позволит нам в дальнейшей работе уделить особое внимание мотивации студентов к использованию продуктивных, медиативных и иных разнообразных интерактивных форм коммуникации в неформальном самообучении.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют о том, что повседневная (информальная) иноязычная деятельность студентов обладает значительным потенциалом для персонализации формального процесса обучения ИЯ.

Одним из перспективных путей повышения мотивации к изучению ИЯ является использование коллективной персонализации. Применение такой технологии позволяет персонализировать процесс изучения ИЯ за счет переноса во внеучебный контекст сформированных учебных умений и/или действий. Мотивация достигается за счет того, что студент выбирает именно те виды деятельности, которые ему интересны. Наличие сроков выполнения, необходимость фиксации и презентации результатов, обязательный обмен информацией открывают новые возможности для интеграции индивидуальной неформальной и групповой аудиторной учебной работы.

Полученные данные показали, что использование коллективной персонализации обеспечивает прирост активности по большинству видов иноязычной деятельности. Благодаря обмену информацией об источниках и мнениями об эффективности использования различных видов коммуникативной деятельности у обучающихся повысился интерес к тем действиям, которые до эксперимента не привлекали внимание или вовсе не практиковались отдельными студентами.

1. Колесников А. А., Лискина Т. В. Управляемое самообучение иностранным языкам в среде неформального образования: теоретические основы и эмпирическое исследование среди студентов языкового вуза // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 277–296.
2. Сысоев П. В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностр. языки в школе. – 2014. – № 3. – С. 2–12.



Литература

3. Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. – Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2017. – 278 p.
4. Fiedler S., Völjätaga T. Personal Learning Environments: Concept or Technology? // International Journal of Virtual and Personal Learning Environments. – 2011. – № 2 (4). – P. 1–11. – URL: https://www.researchgate.net/publication/220066333_Personal_Learning_Environments_Concept_or_Technology (дата обращения: 21.07.2023).
5. Kuutila N. Personalised learning in English as a foreign language education, 2016. – URL: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50973/URN:NBN:fi:jyu-201608193829.pdf> (дата обращения: 09.05.2022).
6. Lefèvre M., Guin N., Jean-Daubias S. Personnaliser des activités pédagogiques de manière unifiée: une solution à la diversité des dispositifs // STICEF, 2012. – URL: http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/09-lefevre-individualisation/sticef_2012_NS_lefevre_09p.pdf (дата обращения: 08.04.2022).
7. Marsick V. J., Watkins K. E., Callahan M. W., Volpe M. Reviewing Theory and Research on Informal and Incidental Learning. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492754.pdf> (дата обращения: 08.04.2022).
8. Sauvé L. Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie: quelques recommandations. Distances et médiations des savoirs. – URL: <http://journals.openedition.org/dms/629> (дата обращения: 21.07.2023).
9. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. – Alexandria, VA: ASCD, 2014. – P. 132.
10. Youssef E., Audran J. La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique. Spirale // Revue de recherches en éducation. – 2019. – № 63 (1). – P. 157–172. – URL: <https://hal.science/hal-02898932> (дата обращения: 21.07.2023).



Сведения
об авторах

Кучеренко Наталья Леонидовна, канд. пед. наук, доцент кафедры романской филологии Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: n.kucherenko@spbu.ru

Алексейцева Татьяна Александровна, канд. филол. наук, доцент кафедры романской филологии Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: t.aleksejtceva@spbu.ru

Миретина Мария Сергеевна, канд. филол. наук, доцент кафедры романской филологии Санкт-Петербургского государственного университета.

E-mail: m.miretina@spbu.ru