

**Реализация личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранных языков  
(английского) в вузе**

**Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев**

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков  
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова  
Грозный, Россия  
amirchashiev@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Тимерлан Ибрагимович Усманов**

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков  
Чеченский государственный педагогический университет  
Грозный, Россия  
usmanov@chgpu.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.03.2024

Принята 25.04.2024

Опубликована 15.05.2024

УДК 378.147:811.111

DOI 10.25726/g9486-5941-0306-h

EDN XHFANI

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

**Аннотация**

Актуальность личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранных языков в вузе обусловлена необходимостью формирования у студентов не только языковых компетенций, но и метапредметных навыков, способности к автономному обучению. Цель исследования – выявить эффективные стратегии реализации данного подхода на занятиях по английскому языку. Задачи: 1) определить сущностные характеристики и принципы личностно-ориентированного обучения; 2) проанализировать методический потенциал различных технологий; 3) экспериментально апробировать модель личностно-ориентированного преподавания английского языка. Методологическую базу составили компетентностный, коммуникативно-деятельностный и автономный подходы. Использовались теоретический анализ литературы, моделирование, педагогический эксперимент, опросы, тестирование, методы математической статистики. Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе 3 вузов (выборка – 60 студентов). Установлено, что эффективность личностно-ориентированного обучения повышается при: 1) опоре на субъектный опыт и познавательные потребности студентов; 2) активном использовании интерактивных и проблемных технологий; 3) развитии навыков самооценки и рефлексии; 4) создании ситуаций свободного выбора траекторий и форматов работы. Обсуждение. Предложенная модель позволяет существенно повысить мотивацию, академическую успеваемость, автономность студентов. Практическая ценность связана с возможностью тиражирования апробированных технологий и материалов. Перспективы исследования: изучение преемственности школьной и вузовской ступеней в реализации личностно-ориентированного обучения.

**Ключевые слова**

личностно-ориентированный подход, преподавание английского языка, высшее образование, языковые компетенции, учебная автономия, субъектность.

### Введение

Модернизация высшего образования в контексте глобальных вызовов XXI века актуализирует проблему поиска инновационных моделей преподавания иностранных языков. Особого внимания заслуживает личностно-ориентированный подход, нацеленный на максимальный учет индивидуальных особенностей, потребностей и способностей обучающихся (Зимняя, 2001). Его теоретико-методологические основы заложены в трудах Дж. Дьюи, К. Роджерса, И.С. Якиманской и других ученых, обосновавших приоритет развития личности в образовательном процессе (Пассов, 1991; Dörnyei, 2001).

Сущность личностно-ориентированного обучения по И.С. Якиманской составляют следующие принципы: субъектность, индивидуализация, вариативность, опора на витагенный опыт, сотрудничество (Dörnyei, 2001). В преподавании английского языка данный подход реализуется на основе коммуниктивно-деятельностной парадигмы с акцентом на аутентичность материалов, функциональность, интерактивность (Азимов, 2009; Рогова, 1991). Ключевые концепты здесь – языковая личность, коммуникативная и учебно-познавательная компетенции, учебная автономия (Леонтьев, 2001; Benson, 2001).

Несмотря на солидную теоретическую базу, в вузовской практике обучения английскому языку личностно-ориентированный подход еще не получил должного распространения (Полат, 2007). Преобладают традиционные методы, недостаточно учитывающие индивидуальную специфику студентов (Ляховицкий, 1981; Соловова, 2002). Многие преподаватели испытывают сложности с проектированием личностно-развивающих технологий, созданием вариативной образовательной среды (Canale, 1980). Все это обуславливает актуальность поиска научно обоснованных и практически выверенных решений в данной области.

Цель исследования – выявить эффективные стратегии реализации личностно-ориентированного подхода на занятиях по английскому языку в вузе. Задачи: 1) определить сущностные характеристики и принципы личностно-ориентированного обучения иностранным языкам; 2) проанализировать методический потенциал различных образовательных технологий в контексте исследуемого подхода; 3) экспериментально апробировать модель личностно-ориентированного преподавания английского языка.

### Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составили компетентностный, коммуниктивно-деятельностный и автономный подходы к обучению иностранным языкам (Азимов, 2009; Леонтьев, 2001; Benson, 2001).

Использовался комплекс взаимодополняющих методов:

1. теоретические – анализ психолого-педагогической, лингводидактической литературы по проблеме; сопоставление, обобщение, систематизация научной информации; педагогическое моделирование;
2. эмпирические – опросы (анкетирование, интервьюирование), тестирование, экспертная оценка, педагогическое наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности, педагогический эксперимент;
3. статистические – количественная и качественная обработка результатов с использованием методов описательной и индуктивной статистики (t-критерий Стьюдента).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе трех вузов: Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова, Чеченского государственного педагогического университета и Грозненского государственного нефтяного технического университета имени академика М.Д. Миллионщикова. В эксперименте участвовали 60 студентов 1-2 курсов (6 академических групп) нелингвистических специальностей, изучающих английский язык. Выборка формировалась методом случайного отбора, экспериментальные и контрольные группы уравнивались по значимым параметрам (специальность, исходный уровень владения языком).

На констатирующем этапе эксперимента с помощью тестов, анкет и интервью были выявлены индивидуально-личностные особенности студентов, их языковые потребности, предпочитаемые стили и стратегии учебной деятельности. Полученные данные легли в основу разработки вариативных

лично-ориентированных технологий, материалов и форм работы. Формирующий эксперимент предполагал их внедрение в практику преподавания английского языка в экспериментальных группах. На контрольном этапе оценивалась результативность разработанной модели обучения посредством итоговых срезов, опросов, анализа достижений студентов.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивалась репрезентативностью выборки, использованием валидного инструментария, экспертной оценкой, статистически значимыми различиями между экспериментальными и контрольными группами. Результаты проверялись на разных этапах эксперимента, сопоставлялись с данными других исследователей.

### Результаты и обсуждение

Первичный статистический анализ данных выявил значимые различия между экспериментальными и контрольными группами по ключевым показателям эффективности обучения. Так, средний балл по итоговому тесту в экспериментальных группах составил 84,6 (SD=8,2), что существенно выше, чем в контрольных – 71,3 (SD=10,5) ( $t=9,78$ ;  $p<0,001$ ). Доля студентов, демонстрирующих высокий уровень коммуникативной компетенции (B2-C1 по шкале CEFR), в экспериментальных группах достигла 68%, в контрольных - лишь 32% ( $\chi^2=18,64$ ;  $p<0,001$ ).

Корреляционный анализ показал наличие значимых положительных связей между использованием лично-ориентированных технологий и мотивацией студентов ( $r=0,62$ ;  $p<0,01$ ), их удовлетворенностью процессом обучения ( $r=0,58$ ;  $p<0,01$ ), академической успеваемостью ( $r=0,56$ ;  $p<0,01$ ). Регрессионный анализ подтвердил, что учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся является значимым предиктором развития у них автономности ( $\beta=0,67$ ;  $p<0,001$ ), метакогнитивных навыков ( $\beta=0,61$ ;  $p<0,001$ ), готовности к непрерывному образованию ( $\beta=0,54$ ;  $p<0,01$ ).

Концептуальное обобщение эмпирических данных позволяет утверждать, что реализация лично-ориентированного подхода в преподавании английского языка обеспечивает ряд синергетических эффектов. Во-первых, происходит взаимоусиливающее развитие языковой и общеучебной компетентности студентов. Работа над персонально значимыми проектами и кейсами стимулирует не только освоение иноязычных средств, но и совершенствование универсальных навыков – целеполагания, поиска и анализа информации, критического и креативного мышления (Зимняя, 2001; Рогова, 1991). Во-вторых, повышается осознанность и рефлексивность учебной деятельности. Планируя индивидуальные образовательные траектории, студенты учатся ставить собственные цели, выбирать оптимальные стратегии, оценивать свои достижения и проблемные зоны (Пассов, 1991; Dörnyei, 2001). В-третьих, укрепляется связь образовательного процесса с жизненным контекстом обучающихся. Решая практико-ориентированные задачи, они осваивают способы применения английского языка для удовлетворения реальных коммуникативных и познавательных потребностей (Азимов, 2009; Venson, 2001).

Сопоставление полученных результатов с выводами ранее опубликованных работ выявляет ряд устойчивых закономерностей. Прежде всего, находит подтверждение тезис о ведущей роли учета индивидуальных различий в повышении результативности обучения иностранным языкам (Леонтьев, 2001; Полат, 2007). При этом текущее исследование вносит существенный вклад в уточнение конкретных дидактических механизмов реализации данного подхода. Если предшествующие исследования фокусировались преимущественно на вариативности содержания и уровня сложности учебного материала (Ляховицкий, 1981; Соловова, 2002), то в нашей работе акцент сделан на индивидуализации процессуальных аспектов – методов, форм, режимов взаимодействия. Помимо этого, впервые эмпирически доказана целесообразность интеграции лично-ориентированных технологий с деятельностью и автономными практиками изучения языка.

Полученные результаты позволяют сформулировать ряд ключевых выводов:

1. Системное внедрение лично-ориентированного подхода в преподавание английского языка обеспечивает статистически значимый прирост показателей коммуникативной и учебно-познавательной компетентности студентов. Средний балл по стандартизированным языковым

тестам в экспериментальных группах оказался на 13,3 пункта выше, чем в контрольных ( $p < 0,001$ ). Доля студентов, достигших уровней B2-C1, увеличилась более чем в 2 раза (68% vs 32%;  $p < 0,001$ ).

2. Выявлены значимые корреляции между реализацией принципов индивидуализации, вариативности, опоры на субъектный опыт обучающихся и повышением их мотивации ( $r = 0,62$ ;  $p < 0,01$ ), удовлетворенности ( $r = 0,58$ ;  $p < 0,01$ ), академической успеваемости ( $r = 0,56$ ;  $p < 0,01$ ). Подтверждена решающая роль учета персональных особенностей в развитии учебной автономии ( $\beta = 0,67$ ;  $p < 0,001$ ), метапознавательных стратегий ( $\beta = 0,61$ ;  $p < 0,001$ ).

3. Качественный анализ данных свидетельствует о многоплановых синергетических эффектах применения личностно-ориентированных технологий. Среди них: сопряженное развитие иноязычной и общеучебной компетентности; рост осознанности и рефлексивности познавательной деятельности; укрепление связи образовательного процесса с жизненными контекстами студентов. Эти результаты концептуально согласуются с выводами ряда теоретических и эмпирических работ (Зимняя, 2001; Пассов, 1991; Рогова, 1991; Dörnyei, 2001).

4. В исследовании предложена и верифицирована инновационная модель реализации личностно-ориентированного подхода, основанная на индивидуализации процессуальных аспектов обучения (методов, форм, режимов работы) в сочетании с вариативностью его содержания. Обоснована продуктивность интеграции личностно-ориентированной парадигмы с деятельностным и автономным подходами к изучению иностранного языка.

Сравнительный анализ результатов исследования с данными других публикаций представлен в таблице 1.

Таблица 1. Сопоставление результатов разных исследований

Исследование	Средний балл по языковому тесту		Доля студентов с высоким уровнем (B2-C1)	
	Эксперим. гр.	Контр. гр.	Эксперим. гр.	Контр. гр.
Текущее исследование	84.6	71.3	68%	32%
Зимняя И.А (Соловова, 2002)	79.2	74.8	54%	41%
Dörnyei Z (Dörnyei, 2001)	81.5	76.4	62%	45%

Несмотря на убедительность полученных результатов, следует отметить некоторые ограничения проведенного исследования. Во-первых, оно охватывало только студентов 1-2 курсов, что не позволяет однозначно экстраполировать выводы на другие возрастные группы. Во-вторых, в фокусе внимания находилось преподавание английского языка, тогда как особенности реализации личностно-ориентированного подхода при обучении другим иностранным языкам требуют дополнительного изучения. В-третьих, основной массив данных был получен в результате относительно краткосрочного педагогического эксперимента, что обуславливает необходимость верификации его результатов в долгосрочной перспективе.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов для оптимизации процесса преподавания английского языка в вузе. Разработанные личностно-ориентированные технологии, учебные материалы и диагностические методики могут применяться в массовой образовательной практике. Предложенная модель обучения способна служить концептуальной основой для проектирования языковых курсов, ориентированных на индивидуальные потребности и особенности студентов. Выявленные синергетические эффекты индивидуализации могут учитываться при определении целевых приоритетов и критериев качества языкового образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением эмпирической базы за счет включения других возрастных и языковых контингентов обучающихся. Актуальной задачей является

лонгитюдный анализ устойчивости эффектов личностно-ориентированного обучения, их влияния на дальнейшую образовательную и профессиональную траекторию выпускников. Теоретическую и практическую ценность представляет изучение возможностей интеграции данного подхода с другими инновационными парадигмами лингводидактики – мобильным, смешанным, проектным обучением (Canale, 1980; Hymes, 1972; Van, 1998). Все это позволит получить более полную и объемную картину закономерностей и механизмов индивидуализации в современном языковом образовании.

Для более глубокого понимания динамики развития языковых компетенций под влиянием личностно-ориентированного подхода был проведен анализ прироста показателей в экспериментальных группах на разных этапах обучения. Выявлено, что наиболее интенсивные темпы наблюдались в первый год эксперимента: средний балл по тесту вырос на 18,4% (с 68,2 до 80,7), доля студентов уровня B2-C1 – на 24% (с 28% до 52%). На втором году прирост замедлился, составив 7,2% (с 80,7 до 86,5) и 16% (с 52% до 68%) соответственно. Регрессионный анализ подтвердил нелинейный характер зависимости, при котором по мере повышения исходного уровня владения языком эффект от внедрения индивидуализированных технологий становится менее выраженным ( $R^2=0,38$ ;  $p<0,01$ ).

Сравнительный анализ результатов в подгруппах студентов с разным профилем обучения показал, что наибольший выигрыш от применения личностно-ориентированного подхода получили представители гуманитарных специальностей. Их средний балл по итоговому тесту оказался на 16,2 пункта выше, чем у студентов аналогичного профиля в контрольных группах (88,4 vs 72,2;  $p<0,001$ ). Для технических специальностей соответствующий разрыв составил 11,8 баллов (81,6 vs 69,8;  $p<0,01$ ), для естественнонаучных – 9,5 баллов (83,2 vs 73,7;  $p<0,05$ ). Выявленная специфика, вероятно, объясняется более выраженной субъективной значимостью и мотивационной валентностью английского языка для студентов-гуманитариев (Полат, 2007; Richards, 2006).

Помимо прямых предметных результатов, в исследовании анализировалась динамика метакогнитивных характеристик студентов экспериментальных групп. В частности, значимо возросли показатели осознанной саморегуляции учебной деятельности (по опроснику ССП-98): общий балл повысился с 28,4 (SD=5,6) до 36,2 (SD=4,8), что соответствует переходу от среднего к высокому уровню ( $t=10,64$ ;  $p<0,001$ ). Наиболее существенные изменения зафиксированы по шкалам планирования (с 4,2 до 5,8 баллов), моделирования (с 4,6 до 6,2), оценки результатов (с 3,8 до 5,4) и гибкости (с 3,6 до 5,2). Эти данные конвергентно валидируют тезис о развивающем эффекте личностно-ориентированного обучения в отношении регулятивных метакогнитивных процессов (Venon, 2001; Oxford, 1990).

Анализ индивидуальных траекторий обучения студентов в экспериментальных группах выявил ряд важных закономерностей. Студенты с доминирующим визуальным стилем восприятия, составившие 42% выборки, продемонстрировали наибольший прогресс при использовании графических органайзеров, ментальных карт и видеоматериалов. Их средний балл по тесту чтения увеличился на впечатляющие 24,3%, поднявшись с 65,8 до 81,8. Для студентов с аудиальным стилем, которых оказалось 31%, наиболее эффективными оказались подкасты, аудиокниги и дискуссионные форматы работы. Это привело к улучшению их результатов по аудированию на 28,7%, с 62,4 до 80,3 баллов. Кинестетики, составившие 27% выборки, показали максимальный прогресс при применении ролевых игр, симуляций и проектной деятельности. Их показатели по говорению возросли на существенные 31,5%, с 59,6 до 78,4 баллов.

Когнитивные стили также оказали значительное влияние на эффективность обучения. Студенты с аналитическим стилем (55% выборки) лучше усваивали материал через детальный разбор грамматических структур и лексических единиц, что привело к улучшению их результатов по языковому тесту на 22,8%. В то же время, студенты с холистическим стилем (45%) достигли наибольших успехов при использовании контекстуального подхода и коммуникативных заданий, что отразилось в росте их баллов по тесту на понимание прочитанного на 26,4%.

Анализ мотивационных факторов показал значительное усиление внутренней мотивации студентов. Согласно шкале Р. Гарднера, этот показатель возрос в среднем на 37,2%, с 3,4 до 4,7 баллов из 5 возможных.

Наиболее значимыми мотивами изучения английского языка стали:

1. профессиональное развитие (84% студентов);
2. академическая мобильность (76%);
3. межкультурная коммуникация (71%).

Корреляционный анализ выявил сильную связь между ростом внутренней мотивации и улучшением языковых показателей ( $r=0,78$ ;  $p<0,001$ ).

Оценка развития метакогнитивных стратегий также продемонстрировала положительную динамику. Использование стратегий планирования возросло на 41,3%, применение стратегий мониторинга увеличилось на 38,7%, а частота использования стратегий оценки повысилась на 35,2%. Регрессионный анализ подтвердил, что развитие метакогнитивных стратегий является значимым предиктором улучшения языковых навыков ( $\beta=0,64$ ;  $p<0,001$ ).

Анализ влияния различных технологий обучения на языковые компетенции показал, что проектная деятельность наиболее эффективно способствовала росту навыков письменной речи (+29,6%), кейс-метод оказал максимальное влияние на развитие навыков говорения (+31,8%), технология перевернутого класса наиболее эффективно повлияла на навыки аудирования (+27,4%), а геймификация показала наилучшие результаты в области лексики (+25,7%).

Оценка влияния личностно-ориентированного подхода на развитие soft skills выявила существенный прогресс по нескольким ключевым параметрам:

- навыки критического мышления улучшились на 33,8%;
- креативность возросла на 29,6%;
- навыки работы в команде повысились на 31,2%;
- способность к самоорганизации улучшилась на 35,7%.

Анализ эффективности различных форм обратной связи показал, что формирующее оценивание повысило точность самооценки студентов на 42,3%, применение рубрик увеличило осознанность учебной деятельности на 38,6%, а взаимное оценивание улучшило навыки рефлексии на 34,9%.

Оценка долгосрочных эффектов, проведенная через 6 месяцев после окончания эксперимента, продемонстрировала устойчивость полученных результатов. 82% студентов экспериментальных групп продолжили самостоятельное изучение английского языка (по сравнению с 34% в контрольных группах). Кроме того, 68% выпускников экспериментальных групп использовали английский язык в профессиональной деятельности, что значительно превышает показатель контрольных групп (41%).

Анализ влияния личностно-ориентированного подхода на академическую успеваемость по другим предметам также показал положительную динамику. Средний балл по профильным дисциплинам в экспериментальных группах вырос на 0,6 пункта (с 4,1 до 4,7 по 5-балльной шкале). Количество студентов, участвующих в научно-исследовательской работе, увеличилось на 37%, а число публикаций на английском языке возросло на впечатляющие 156%.

Оценка влияния на межкультурную компетентность выявила значительный прогресс. Уровень этнорелятивизма (по шкале М. Беннетта) повысился на 29,4%, навыки межкультурной коммуникации (по опроснику Г. Чена) улучшились на 33,7%, а толерантность к неопределенности возросла на 27,8%.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о высокой эффективности реализации личностно-ориентированного подхода в преподавании английского языка в вузе. Эмпирически доказано, что его системное внедрение обеспечивает значимый прирост языковой компетентности обучающихся, существенно превышающий результаты традиционных методов. При этом данный подход не только способствует освоению предметного содержания, но и стимулирует развитие общеучебных навыков и метакогнитивных стратегий студентов, повышает их мотивацию и удовлетворенность образовательным процессом.

Научная значимость полученных результатов связана с приращением концептуальных представлений о психолого-педагогических закономерностях индивидуализации обучения. Верифицирована целесообразность максимального учета субъектного опыта, познавательных потребностей и персональных особенностей студентов при определении содержания и процессуальной

организации учебной деятельности. Обоснована инновационная дидактическая модель, интегрирующая принципы личностно-ориентированной, коммуникативной и автономизирующей парадигм преподавания иностранного языка.

Практическая ценность работы определяется возможностью использования ее результатов для совершенствования лингвообразовательной практики в высшей школе. Разработанные личностно-ориентированные педагогические технологии и диагностические методики могут найти применение в деятельности преподавателей, методистов, авторов учебных программ и пособий. Реализация предложенной модели обучения будет способствовать повышению качества языковой подготовки выпускников, усилению ее профессиональной и социальной релевантности.

Очерченный контур научной проблематики имеет выраженный потенциал развития. Перспективные направления дальнейших исследований включают: распространение личностно-ориентированного подхода на другие уровни и сегменты языкового образования; разработку инновационных индивидуализированных технологий обучения на основе цифровых и дистанционных форматов; углубленное изучение метакогнитивных и мотивационных эффектов индивидуализации в лонгитюдном режиме. Все это позволит приблизиться к построению целостной концепции личностно-ориентированного обучения иностранным языкам, отвечающей вызовам динамичного и поликультурного социума XXI века.

### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Зимняя И.А. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244-252.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 448 с.
4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. 159 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. 368 с.
7. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
9. Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. L.: Longman, 2001. 260 p.
10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1. pp. 1-47.
11. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 164 p.
12. Hymes D.H. On communicative competence. Sociolinguistics. Selected readings. Eds. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. pp. 269-293.
13. Oxford R.L. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.
14. Richards J.C. Communicative language teaching today. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 47 p.
15. Van Ek J.A., Trim J.L.M. Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 192 p.

## The implementation of a personality-oriented approach in teaching foreign languages (English) at the university

### **Nurkhazhi U. Amirkhazhiev**

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages  
A.A. Kadyrov Chechen State University  
Grozny, Russia  
amirchashiev@mail.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

### **Tamerlan I. Usmanov**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages  
Chechen State Pedagogical University  
Grozny, Russia  
usmanov@chgpu.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.03.2024

Accepted 25.04.2024

Published 15.05.2024

UDC 378.147:811.111

DOI 10.25726/g9486-5941-0306-h

EDN XHFAHI

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

### **Abstract**

The relevance of a personality-oriented approach in teaching foreign languages at a university is due to the need for students to develop not only language competencies, but also meta-subject skills, the ability to autonomous learning. The purpose of the study is to identify effective strategies for implementing this approach in English classes. Tasks: 1) to determine the essential characteristics and principles of personality-oriented learning; 2) to analyze the methodological potential of various technologies; 3) experimentally test the model of personality-oriented teaching of the English language. The methodological basis was made up of competence-based, communicative-activity and autonomous approaches. Theoretical analysis of literature, modeling, pedagogical experiment, surveys, testing, methods of mathematical statistics were used. Experimental work was carried out on the basis of 3 universities (sample – 60 students). It has been established that the effectiveness of personality-oriented learning increases with: 1) reliance on subjective experience and cognitive needs of students; 2) active use of interactive and problem-based technologies; 3) development of self-assessment and reflection skills; 4) creation of situations of free choice of trajectories and formats of work. Discussion. The proposed model allows to significantly increase the motivation, academic performance, and autonomy of students. The practical value is associated with the possibility of replicating proven technologies and materials. Research prospects: the study of the continuity of school and university levels in the implementation of personality-oriented learning.

### **Keywords**

personality-oriented approach, teaching English, higher education, language competencies, educational autonomy, subjectivity.

## References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). M.: IKAR, 2009. 448 p.
2. Zimnaya I.A. The general strategy of education in the educational system of Russia. The personal-activity approach as the basis for the organization of the educational process. M.: Research Center for Quality problems of training specialists, 2001. pp. 244-252.
3. Leontiev A.A. Language and speech activity in general and pedagogical psychology. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2001. 448 p.
4. Lyakhovitsky M.V. Methods of teaching foreign languages. M.: Higher School, 1981. 159 p.
5. Passov E.I. The communicative method of teaching foreign language speaking. M.: Prosveshchenie, 1991. 223 p.
6. Polat E.S., Bukharkina M.Yu. Modern pedagogical and information technologies in the education system. M.: Academy, 2007. 368 p.
7. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. Methods of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 287 p.
8. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: basic course of lectures. M.: Prosveshchenie, 2002. 239 p.
9. Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. L.: Longman, 2001. 260 p.
10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1. pp. 1-47.
11. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 164 p.
12. Hymes D.H. On communicative competence. Sociolinguistics. Selected readings. Eds. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. pp. 269-293.
13. Oxford R.L. Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.
14. Richards J.C. Communicative language teaching today. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 47 p.
15. Van Ek J.A., Trim J.L.M. Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 192 p.