

УДК 378.147-057.87

Шумський О. Л.*

**ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ
КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ЛІНГВОСАМООСВІТИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У статті обґрунтовано доцільність цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до неперервної лінгвосамоосвіти під час навчання у ВНЗ, що відповідає умовам розвитку сучасного інформаційного суспільства. Розкрито специфіку побудованої нами системи лінгвосамоосвіти, що є підсистемою стосовно інституційної системи іншомовної освіти. Доведено, що лінгвосамоосвіта, як підсистема системи іншомовної освіти, має бути тісно пов'язана з програмним навчанням у ВНЗ, розвиватися в межах навчального процесу й утворювати резерв підвищення якості освітньої підготовки на всіх етапах подальшого професійного, соціального та особистісного розвитку випускника, забезпечуючи цілісність саморозвитку його особистості. Описано особливості спеціального курсу з основ лінгвосамоосвіти, спрямованого на забезпечення майбутніх учителів іноземних мов аутодидактичними знаннями. Схарактеризовано етапи проведеного експериментального дослідження, зокрема: пропедевтичний етап передбачав набуття студентами знань із лінгвосамоосвіти й формування в них базових самоосвітніх умінь із повним педагогічним управлінням; на репродуктивному етапі студенти накопичували суб'єктивний досвід, поступово переходячи від самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності – за зразком до реконструктивно-самостійної, від керованої діяльності до самокерованої; на саморегулюючому етапі мала місце частково керована викладачем практико-орієнтована лінгвосамоосвіта, а також здійснювався перехід від евристичної до творчої лінгвосамоосвітньої діяльності; експериментально-пошуковий етап характеризувався повним самоуправлінням студентами власною лінгвосамоосвітньою діяльністю. Висвітлено результати проведеного експериментального дослідження, що підтверджують ефективність педагогічної технології формування вищезазначеної готовності.

Ключові слова: лінгвосамоосвіта, готовність, мовна особистість, самореалізація, рефлексія, педагогічна технологія, експеримент, етапи.

У відповідності з потребами сучасного інформаційного суспільства, що характеризується постійним оновленням знань і динамічністю всіх соціальних процесів, вища освіта має бути орієнтована на підготовку фахівців нової формації, для яких постійне особистісно-професійне самовдосконалення стане головним пріоритетом у житті. Реалізація цього завдання, зокрема, у контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, можлива за рахунок розробки та впровадження в навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу в якості підсистеми стосовно інституційної системи професійної іншомовної освіти системи лінгвосамоосвіти, результати експериментальної перевірки ефективності якої й надано в даній роботі.

Ознайомлення з результатами наукових розвідок вітчизняних учених показало, що проблемам розробки концептуальних засад модернізації системи вищої іншомовної освіти в Україні присвячено роботи В. Гаманюк, Р. Гришкової, С. Ніколаєвої, Н. Хорошилової. На питаннях визначення підходів та принципів організації процесу самостійного вивчення іноземної мови студентами ВНЗ сфокусовано увагу в працях М. Беспалої, С. Заскалетої, О. Негриводи, Н. Ушакової. Специфіка ж визначення методологічних засад, вибору методів та аналізу результатів педагогічного дослідження розкрита в роботах С. Гончаренка, Т. Кристопчук, Н. Нічкало, С. Сисоєвої та ін.

Мета статті – висвітлити й проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти

* © Шумський О. Л.

майбутніх учителів іноземних мов.

В умовах сьогодення все більшої актуальності для вищої іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов набуває проблема навчання їх основ теорії і практики лінгвосамоосвіти, оскільки, як показало дослідження, саме вчителі найбільш зацікавлені в підтриманні за рахунок самонавчання рівня своїх мовних знань, умінь та навичок, які, фактично, і складають основу їхньої професійної діяльності. У студентів-майбутніх учителів іноземних мов має бути сформована одна зі стрижневих компетентностей, визначена Болонською конвенцією як ключова, – схильність, здатність і готовність до неперервної самоосвіти та самонавчання впродовж усього життя. Саме тому підготовка до післявузівського етапу самонавчання мов має починатися ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Необхідність вирішення означеної проблеми вимагає створення такої цілісної дидактичної системи іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка могла б забезпечити формування їхньої готовності до лінгвосамоосвіти, як запоруки їхнього неперервного саморозвитку, самонавчання та самовиховання впродовж життя й основного чинника в самовизначенні та професійній самореалізації.

Виходячи з того, що система є цілісною сукупністю компонентів, що знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії й виконують певні функції, можна визначити, що система іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як компонент макросистеми загальної освіти, має не лише забезпечити відповідний загальноосвітній рівень студента, але й «створити передумови для його подальшої самоосвіти» [1, с. 31], а саме: навчання має не лише створювати базу для лінгвосамоосвіти та детермінувати її, але й включати лінгвосамоосвіту, як невід'ємний компонент і ключову структурну одиницю освітньої системи, що забезпечує цілісність структури іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки «пізнавальна потреба формується в процесі навчання, а задовольняється і розвивається в самоосвітній діяльності» [6, с. 95]. Лінгвосамоосвіта, як підсистема системи іншомовної освіти, має бути тісно пов'язана з програмним навчанням у ВНЗ, розвиватися в межах навчального процесу й утворювати резерв підвищення якості освітньої підготовки на всіх етапах подальшого професійного, соціального та особистісного розвитку випускника, забезпечуючи цілісність саморозвитку його особистості. Таким чином, виокремлення лінгвосамоосвіти в якості підсистеми в системі лінгвістичної освіти студентів обумовлене спрямованістю означеної підсистеми на досягнення певної мети, а саме: розвиток професійної саморозвивальної самоорганізованої вторинної мовної особистості зі сформованою готовністю до лінгвосамоосвіти та виробленим індивідуальним стилем лінгвосамоосвітньої діяльності, що є результатом самоорганізованого процесу самостійного вивчення іноземних мов.

З метою перевірки достовірності теоретичних припущень, висунутих у розробленій концептуальній моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, а також для визначення результативності запропонованої педагогічної технології формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти та апробації психолого-педагогічних умов її ефективного функціонування було проведено експериментальне дослідження на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (факультет іноземної філології) і Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (факультет соціально-педагогічних наук та іноземної філології). Усього в дослідженні взяли участь 365 студентів-майбутніх учителів іноземних мов вищеназваних навчальних закладів. Експериментальну групу склали 189 студентів, а контрольну групу, навчання в якій здійснювалося за традиційною системою, – 176 студентів паралельних підгруп з основної іноземної мови. Відмінності роботи в означених групах полягали в наступному: в експериментальній групі основною метою було формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти; в контрольній групі – набуття

студентами іншомовних знань, розвиток навичок та вмінь, передбачених програмою відповідного навчального курсу; в експериментальній групі використовувалася спеціально розроблена система лінгвосамоосвіти; в контрольній групі застосовувалися традиційні методи і форми навчання; в експериментальній групі було створено спеціальні психолого-педагогічні (формування в студентів позитивної мотивації до реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності, урахування індивідуально-психологічних особливостей студентського віку) та організаційно-педагогічні (створення лінгвосамоосвітнього середовища у вищому навчальному закладі; організація педагогічного управління лінгвосамоосвітньою діяльністю студента з тенденцією до поступового підвищення ступеню самоуправління) умови ефективного функціонування системи лінгвосамоосвіти.

Порівняльні дані про вихідний рівень сформованості готовності студентів до лінгвосамоосвіти, який визначався за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивно-оцінним критеріями, свідчать про однорідність контрольної та експериментальних груп. Крім того, аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту показали недостатній рівень сформованості означеної готовності, що підтвердило необхідність розробки й реалізації системи лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Після статистичної обробки та аналізу результатів констатувального етапу було складено програму формуального експерименту, який здійснювався поетапно в рамках практичних занять з іноземної мови, на матеріалі занять спецкурсу, у ході педагогічної практики, а також позааудиторної та позаузівської лінгвосамоосвітньої діяльності студентів. Перший, пропедевтичний (підготовчий), етап передбачав набуття студентами знань із лінгвосамоосвіти і формування в них базових самоосвітніх умінь із повним педагогічним управлінням. На репродуктивному (адаптаційному) етапі студенти накопичували суб'єктивний досвід, поступово переходячи від самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності за зразком до реконструктивно-самостійної, від керованої діяльності до самокерованої. На саморегулюючому етапі мала місце частково керована викладачем практико-орієнтована лінгвосамоосвіта, а також здійснювався перехід від евристичної до власної творчої лінгвосамоосвітньої діяльності. Завершальний, експериментально-пошуковий або творчий етап характеризувався повним самоуправлінням студентами власною лінгвосамоосвітньою діяльністю.

Загальною метою дослідно-експериментальної роботи було вдосконалення в студентів знанневої бази; аутометодичних, метакогнітивних та аутометодичних предметних умінь; практичного досвіду самостійного оволодіння іноземними мовами тощо.

Важливо відзначити, що на першому етапі відбувалося входження студента в систему лінгвосамоосвітньої діяльності. Допомогти студентам-майбутнім учителям іноземних мов оволодіти автодидактичними знаннями, уміннями та методологією лінгвосамоосвіти мав спецкурс «Основи лінгвосамоосвіти», який складався з трьох модулів і був розрахований на 38 навчальних годин. Перший модуль передбачав формування теоретичних і методологічних основ лінгвосамоосвіти; другий модуль був пов'язаний із психологічними аспектами лінгвосамоосвіти – розвитком процесів мислення, сприйняття, уваги, пам'яті тощо; в третьому модулі надавалися практичні рекомендації щодо організації лінгвосамоосвітньої діяльності й саморозвитку лінгвосамоосвітніх умінь. Практичний блок спецкурсу був спрямований на накопичення й вдосконалення студентами суб'єктивного досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності.

Необхідно підкреслити, що планова навчальна та лінгвосамоосвітня діяльність – це процеси не лише паралельні, але й взаємопов'язані, і набуті лінгвосамоосвітні навички студент завжди міг застосовувати й на традиційних заняттях. Тому інтеграція лінгвосамоосвіти в систему формальної освіти майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ є реальною, адже всі дисципліни іншомовного циклу, передбачені навчальними

планами, мають певні можливості для формування в студентів практичних навичок самоосвіти, набуття досвіду здійснення самоосвіти, формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності [2]. Зокрема, у практичний курс іноземної мови як спеціальні заняття і виконання домашнього завдання були включені вправи та лінгвосамоосвітні ситуації, спрямовані на нарощування пізнавальної самостійності та підготовку до практико-орієнтованої іншомовної самоосвіти; а також ігрові, тренінгові, проектні, дослідницькі технології з розвитку лінгвосамоосвітніх умінь. Важливим для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти було поєднання мовних та мовленнєвих дій з аутометодичними діями з поступово зростаючим рівнем складності, що вможливило регулювання процесу мовного самовдосконалення з урахуванням специфіки конкретних об'єктів.

Слушно зауважити, що реалізація педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти передбачалася не лише в аудиторній, але й у позааудиторній і позавузівській діяльності студентів, що дозволяло розширити дидактичний простір і обмежений обсяг навчальних годин. Зокрема, значні резерви для органічної інтеграції позааудиторної ЛСО діяльності з аудиторною в процесі формування готовності студентів до ЛСО мала робота в навчально-ресурсних і консультаційних центрах. У межах занять у навчально-ресурсному центрі (self-access centre), який надавав широкий спектр сучасних автентичних навчальних, навчально-методичних, країнознавчих матеріалів, студент міг істотно підвищити свій рівень володіння іноземною мовою у відповідності з індивідуальними потребами та значно поглибити знання з методології самонавчання іноземних мов, що сприяло розвитку в нього навчальної автономії як початкового ступеню лінгвосамоосвіти [4; 5]. Крім того, у подібних центрах студент завжди міг звернутися за допомогою до штатних консультантів у разі виникнення труднощів у лінгвістичній самопідготовці.

Однією з найбільш дієвих позавузівських форм лінгвосамоосвіти було взаємонавчання іноземних мов, застосування якого стало можливим в умовах глобалізованого світу, а саме: організація занять студентів із носіями мови, у тому числі у вигляді тандем-методу. Зокрема, у відповідності з принципами неформальності, взаємності та автономності, які складають основу тандему, усі учасники одержували однакову користь навчання, що було можливим за умови спільного докладання однакових зусиль та часу, а також несли особисту відповідальність «не лише за вибір мети, змісту і засобів навчання, але й за його кінцеві результати» [7, с. 4].

Варто додати, що розвиток особистості майбутнього вчителя іноземних мов відбувався як у період професійної іншомовної підготовки, так і в процесі проходження педагогічної практики в школі як важливої ланки професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка виступала стимулом лінгвосамоосвіти. Педагогічна практика надавала можливість студентам не лише застосувати набуті у ВНЗ знання та відшліфувати професійні вміння та навички, але й сформувати основу власного стилю викладання іноземних мов за рахунок реалізації принципу педагогічного самоаналізу, який передбачав постійний аналіз студентами своєї діяльності, професійної кваліфікації з метою виявлення тих елементів, які вимагали вдосконалення [3].

Саме самоаналіз виступав могутнім мотивуючим чинником також і лінгвосамоосвіти майбутнього вчителя, коли студент виявляв невідповідність рівня своєї кваліфікації в іноземній мові або результатам своєї праці, або соціальним очікуванням. Таким чином, на основі педагогічного самоаналізу студент міг сформулювати, у залежності від потреб сучасної школи, мету і завдання власної лінгвосамоосвіти на певний період, намітити її зміст і здійснити вибір методів і технік для самостійного вдосконалення рівня володіння іноземною мовою. Саме рефлексія та аналіз власного досвіду лінгвосамоосвіти, дозволили студенту не лише більш усвідомлено підійти до власної лінгвістичної самоосвіти, але й навчити лінгвосамоосвітньої діяльності своїх учнів.

Після завершення формувального етапу експерименту нами було проведено підсумковий контроль, який дозволив виявити в експериментальній групі позитивну динаміку рівня сформованості готовності студентів до лінгвосамоосвіти за вищезазначеними критеріями. Результати якісних змін у динаміці формування означеної готовності студентів експериментальної групи були одержані шляхом зіставлення результатів констатувального й формувального експериментів.

Зокрема, у ході дослідження позитивну динаміку було виявлено в мотиваційній сфері, а саме: домінуючими стали мотиви, пов'язані з самоосвітньою діяльністю, з емоційною сферою студентів, з потребами в цьому виді діяльності, з інтересом до вдосконалення іноземної мови. Також значно підвищився (на 22,6 %) рівень володіння об'єктивними знаннями про самоосвітню діяльність під час роботи з іншомовним матеріалом, про способи організації та здійснення іншомовної самоосвітньої діяльності, а також рівень володіння іншомовними вміннями самоосвітньої діяльності (на 37,3 %). При цьому показники в контрольній групі майже не змінилися.

Отже, одержані результати експериментального дослідження дають підстави визнати систему лінгвосамоосвіти, педагогічну технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти та виокремлені нами психолого-педагогічні умови її ефективного функціонування та розвитку ефективними, що підтверджує правомірність висунутої гіпотези.

У ході подальшої роботи над порушеною проблемою доцільно здійснити математичну обробку результатів проведеного педагогічного експерименту.

Література:

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика. Москва: Русский язык, 1977. 288 с.
2. Білоусова Л. І., Кисельова О. Б. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища. *Інформаційні технології в освіті*: збірник наукових праць. Випуск 3. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. С. 11-19.
3. Огієнко О. І., Калюжна Т. Г., Мільто Л. О. та ін. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: колективна монографія. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 258 с.
4. Benson P., Reinders H. *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. 219 p.
5. Gardner D. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 296 p.
6. Manning B. H. *Cognitive self-instruction for classroom processes*. New York: State University of New York Press, 1991. 358 p.
7. Trim J. Some possibilities and limitations of learner autonomy. In: E. Harding-Esch (ed.), *Self-directed learning and autonomy*. Proceedings of a seminar held at Cambridge University, 13–15 December, 1976. Cambridge: Cambridge University, 1977. P. 1–11.

Shums'kyi O. L.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFECTIVENESS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' LINGUISTIC SELF-EDUCATION SYSTEM CONCEPTUAL MODEL

In the paper the appropriateness of purposeful forming future foreign languages teachers' preparedness for continuous self-education within higher learning is substantiated. The specificity of linguistic self-education system, which is a subsystem relative to the institutional foreign language education system, is disclosed. It is proved that linguistic self-education should be closely connected with programmed learning at a higher educational establishment, develop within the scope of training process, form a reserve of improving education at all stages of professional, social and personality development of the graduate as well as favour his/her integral development. The peculiarities of the special course on the fundamentals of linguistic self-education, aimed at providing future foreign